

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC

MÉMOIRE PRÉSENTÉ À
L'UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À TROIS-RIVIÈRES

COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAÎTRISE EN LOISIR, CULTURE ET TOURISME (1744)

PAR
CAROLINE PAQUIN

L'IMPACT DE LA COMMUNICATION SUR LA PERFORMANCE
DANS LES ÉQUIPES SPORTIVES

MAI 2005

Université du Québec à Trois-Rivières

Service de la bibliothèque

Avertissement

L'auteur de ce mémoire ou de cette thèse a autorisé l'Université du Québec à Trois-Rivières à diffuser, à des fins non lucratives, une copie de son mémoire ou de sa thèse.

Cette diffusion n'entraîne pas une renonciation de la part de l'auteur à ses droits de propriété intellectuelle, incluant le droit d'auteur, sur ce mémoire ou cette thèse. Notamment, la reproduction ou la publication de la totalité ou d'une partie importante de ce mémoire ou de cette thèse requiert son autorisation.

REMERCIEMENTS

D'abord, j'aimerais remercier Stéphane Perreault, mon directeur de recherche, pour son encadrement remarquable, sa patience, son ingéniosité et surtout, pour m'avoir poussé vers un niveau d'excellence toujours plus élevé. Un gros merci également à M. Yvon Laplante pour son ouverture, son soutien constant lors de ces 5 années passées à l'université et aussi pour avoir susciter chez moi des intérêts différents de ceux auxquels que je me limitais. Je tiens à exprimer ma reconnaissance à M. Richard Koestner, pour son temps, ses idées et son soutien à la recherche. Ensuite, merci à Chloé Lacroix et à Geneviève Jauron, pour m'avoir aidé tout au cours de cette longue cueillette de données. Ma gratitude est sans fin envers mes parents qui ont su m'inculquer et me transmettre tout ce dont il me faut pour surmonter les obstacles, repousser mes limites et surtout, apprécier joyeusement la vie ! Une petite note pour dire merci à Luc Parisien, qui me supporte quotidiennement et qui embellit ma vie en ne manquant pas un jour sans me faire rire! Enfin, je tiens à préciser qu'il aurait été impossible de mener à terme cette étude, sans la collaboration extraordinaire des entraîneurs et aux joueurs de basket-ball de la région, qui ont participé de façon remarquable au cours de cette longue cueillette de données. Merci à tous!

SOMMAIRE

L'entraîneur peut utiliser deux niveaux de communication lorsqu'il s'adresse aux athlètes de son équipe. D'abord, il peut communiquer un message au niveau individuel, c'est-à-dire à un joueur en particulier. Plusieurs auteurs (Horn, 1984; Horn, Lox & Labrador, 2001; Rejeski et al. 1979; Solomon et al., 1996; Trouilloud, 2002) semblent expliquer les problèmes de communication dans les relations entraîneurs-athlètes par le fait que les entraîneurs entretiennent des perceptions préétablies à l'égard de leurs athlètes. À cet effet, une variable supplémentaire a été ajoutée au modèle individuel reliant la communication à la performance, soit les a priori de l'entraîneur. Ensuite, l'entraîneur peut utiliser le niveau collectif en s'adressant à l'équipe entière. À la lumière des travaux de Miquelon & Perreault (2000) qui tentent d'extrapoler la théorie de l'autodétermination au niveau collectif, nous avons vérifié si les prémisses de la théorie de l'évaluation cognitive s'avèreraient justes, dans le sens où le style de communication de l'entraîneur à l'égard de l'équipe influencerait la motivation collective. Le but de cette étude est d'évaluer l'impact de la communication de l'entraîneur sur la performance individuelle de chaque athlète ainsi que sur la performance collective de l'équipe. Un questionnaire basé sur la Théorie de l'Évaluation Cognitive de Deci & Ryan (1985) a été administré à 60 joueurs de basket-ball lors de 10 pratiques consécutives. Nos hypothèses étaient basées sur la TEC, selon laquelle le feedback de l'entraîneur influence la motivation de l'athlète, qui en retour a des conséquences sur sa performance. À cet effet, les résultats démontrent que le feedback soutenant l'autonomie corrèle de façon positive

avec la motivation autodéterminée et la performance, autant au niveau individuel que collectif. Aussi, le feedback contrôlant de même que le feedback suscitant l'incompétence corrélaient de façon positive avec la motivation non autodéterminée. La motivation est quant à elle faiblement corrélée avec les deux types de performance. Ainsi, les conclusions supportent en partie les hypothèses émises initialement. Enfin, les résultats sont discutés à la lumière de l'effet Pygmalion (Rosenthal et Jacobson, 1968) et du modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997).

TABLES DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	ii
SOMMAIRE.....	iii
TABLE DES MATIÈRES.....	v
LISTE DES TABLEAUX.....	vii
LISTE DES FIGURES.....	ix
INTRODUCTION GÉNÉRALE.....	1
 CHAPITRE 1 : LA COMMUNICATION DANS LES ÉQUIPES SPORTIVES	
1.1 Mise en contexte.....	4
1.2 La communication au niveau individuel.....	10
1.3 La communication au niveau collectif.....	24
1.4 Hypothèses de recherche.....	28
 CHAPITRE 2 : MÉTHODOLOGIE	
2.1 Participants.....	33
2.2 Plan de l'expérimentation & Procédures.....	33
2.3 Mesures.....	36

CHAPITRE 3 : RÉSULTATS

3.1 Les résultats au niveau situationnel.....	41
3.1.1 Niveau individuel.....	42
3.1.2 Niveau collectif.....	47
3.2 La fréquence et l'intensité de la motivation.....	51
3.3 Les résultats au niveau contextuel.....	56

CHAPITRE 4 : DISCUSSION.....	67
------------------------------	----

CONCLUSION.....	74
-----------------	----

NOTE DE L'AUTEUR.....	76
-----------------------	----

RÉFÉRENCES.....	77
-----------------	----

APPENDICES

APPENDICE A : cahier de questionnaire de l'athlète.....	85
---	----

APPENDICE B : cahier de questionnaire de l'entraîneur.....	96
--	----

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1. Corrélations entre les pointages absolus (PA) et les proportions (Pr) des types de feedback individuel, l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences de la motivation (situationnel)...	44
Tableau 2. Corrélations entre l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences de la motivation (situationnel).....	46
Tableau 3. Corrélations entre les pointages absolus (PA) et les proportions (Pr) des types de feedback collectif, l'intensité moyenne (I) des types de motivation collectif, et les conséquences de la motivation (situationnel).....	48
Tableau 4. Corrélations entre l'intensité moyenne (I) des types de motivation collectif et les conséquences de la motivation (situationnel).	51
Tableau 5. Statistiques descriptives et corrélations entre Intensités perçues (P), Fréquences (F) et Intensités moyennes (I) et les types de motivation (niveau contextuel).	53
Tableau 6. Corrélations entre la fréquence (F), l'intensité moyenne (I), l'intensité perçue (P) des types de motivation individuel et collectif et les scores du EMS (V) (niveau contextuel).....	55
Tableau 7. Corrélations entre le talent, l'effort et l'interaction entre le talent et l'effort (TxE), les besoins, les proportions et les moyennes des pointages absolus des types de feedback individuel, l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences (niveau contextuel).	57
Tableau 8. Effet d'interaction ressortant d'une analyse de variance examinant l'impact du talent et de l'effort sur le pointage absolu et la proportion de feedback suscitant l'autonomie (niveau contextuel).....	59
Tableau 9. Effet principal ressortant du devis factoriel reliant l'effort à la proportion de feedback contrôlant (niveau contextuel).	60
Tableau 10. Corrélations entre les besoins, les proportions et les moyennes des pointages absolus des types de feedback individuel, l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences (niveau contextuel).....	62

Tableau 11. Corrélations entre les moyennes des pointages absolus et les proportions des types de feedback individuel, l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences (niveau contextuel).	64
Tableau 12. Corrélations entre l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences (niveau contextuel).....	65

LISTE DES FIGURES

Figure 1. Le modèle visuel de la communication dans les équipes sportives au niveau individuel	19
Figure 2. Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque.....	20
Figure 3. Le modèle visuel de la communication dans les équipes sportives au niveau collectif	27

INTRODUCTION GÉNÉRALE

«On ne peut pas ne pas communiquer» (Watzlawick, 1978).

La communication est à la base des relations et des contacts humains. En effet, le langage étant une aptitude propre à l'homme et constituant son unicité, cet outil lui permet de communiquer, d'avoir la capacité de parler, d'écouter, d'exprimer sa pensée. Selon Yukelson (2001), le concept se définit comme un phénomène multidimensionnel qui implique la transmission et l'échange des pensées, des idées, des sentiments et de l'information, par des canaux verbaux et non verbaux.

Bien sûr, la communication a suscité l'intérêt de diverses sciences au cours des années, notamment la philosophie, la sociologie, les sciences politiques, l'économie et la psychologie. Le philosophe grec Aristote expliquait déjà les techniques argumentatives distinguant l'émetteur, le message et le récepteur dans sa *Rhétorique* (Dufour, 1967), tandis que le philosophe Pierre Lévy prône l'accessibilité du savoir à tous les citoyens via l'Internet dans son *Intelligence collective* (1994). D'ailleurs, dans l'ouvrage *L'Explosion de la communication à l'aube du XXI^e siècle* (2002), Philippe Breton distingue quatre grandes catégories de recherche en communication : les pratiques, les techniques, les théories et les enjeux. Premièrement, les pratiques de la communication se distinguent par les moyens de communication comme le geste, l'oral, l'image et l'écriture. Ensuite, les techniques de communication constituent l'étude des procédés tels l'alphabet et l'argumentation, ainsi que les supports de communication soit l'imprimerie.

le téléphone, la radio et l'Internet. Troisièmement, les recherches portent également sur les théories de la communication : les *théories techniques* comme le schéma de Shannon et les techniques argumentatives de Aristote, de même que les *théories sociales* tels les travaux de Lasswell ou de Lazarsfeld de l'*École de Chicago*. Enfin, la littérature se concentre de plus en plus sur les enjeux associés à la communication comme les débats sur la concentration de la presse ou l'impact des nouvelles technologies de communication.

La présente étude s'inscrit dans l'ordre des recherches sur les théories sociales de la communication, plus particulièrement en psychologie. La communication permet de combler un besoin propre à l'être humain, soit le besoin d'appartenance sociale. En effet, à l'aide de la communication, l'individu a la capacité de s'affilier à autrui, d'appartenir à un groupe et de se sentir «connecté» à celui-ci. Par exemple, au sein d'une équipe sportive, la communication peut être utilisée pour encourager un athlète, pour positionner son rôle dans l'équipe ou simplement pour lui donner des indications techniques. De plus, elle permet aux joueurs de développer des représentations communes des actions à effectuer, ceux-ci pouvant ainsi être plus efficaces en situation de match. À cet effet, Carron et Hausenblas (1998) définissent une équipe comme étant :

un groupe de deux ou plusieurs individus qui possèdent une identité commune, ont des buts et des objectifs communs, partagent un destin commun, emploient des modèles d'interaction et des modes de communication structurés, entretiennent des perceptions communes au sujet de la structure du groupe, sont personnellement et instrumentalement interdépendants et se considèrent comme étant un groupe [traduction libre] (p.13).

Malgré le fait que les équipes sportives représentent une structure dominante de la culture nord-américaine, peu d'études se sont intéressées à sa dynamique, ce qui constitue un problème majeur en recherche (Carron & Hausenblas 1998; Widmeyer, Brawley & Carron, 2002). En effet, Widmeyer, Brawley et Carron (2002), qui ont répertorié les rares études sur les équipes sportives, mentionnent quelques résultats intéressants comme ceux de Brawley (1989), qui note qu'entre 1984 et 1989, seulement 13 % des ouvrages en psychologie sportive se sont attardés à la dynamique de groupe. Les auteurs citaient également une recherche de Lnadars, Boutcher et Wang (1986), qui révélait qu'entre 1979 et 1986, seulement 9% des articles du *Journal of Sport Psychology* étaient consacrés aux sports d'équipe.

Bien sûr, à la tête d'une équipe il y a le leader, l'entraîneur. Celui-ci a de l'impact sur les membres de l'équipe, que ce soit par ses comportements ou par ses communications. Il est donc possible de se demander à quel point les communications d'un entraîneur peuvent influencer la performance des joueurs? Ces communications ont-elles un impact direct sur les athlètes? Ainsi, l'objectif de la présente étude est de comprendre comment la communication d'un entraîneur influence la performance des athlètes tant aux plans individuel que collectif. Afin d'atteindre cet objectif, le présent mémoire est réparti sur quatre sections. Le premier chapitre fera état des connaissances sur la communication dans les équipes sportives. Le second chapitre aborde les aspects méthodologiques de l'étude. Le troisième chapitre présente les résultats, tandis que le dernier chapitre discute des résultats à la lumière de la Théorie de l'Évaluation Cognitive

(TEC, Deci & Ryan, 1985), du *Modèle Hiérarchique de la Motivation Intrinsèque et Extrinsèque* (MHMIE, Vallerand, 1997), ainsi que de l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968).

1.1 MISE EN CONTEXTE

L'équipe masculine de basket-ball de l'université entreprend son camp d'entraînement pour la saison 2004-2005. Plus d'une trentaine de joueurs travaillent dans le but de se tailler une place au sein de l'équipe. L'entraîneur, Annie Lamarre, évalue les joueurs avec son assistant, Maxime Dupuis. «Regarde le numéro 5, c'est Benoît Dumais, il a vraiment du talent, son dribble est incroyable», mentionne Annie. «Qu'est-ce que tu penses de Levasseur, il est fort en défense, non ? », demande Maxime. «Ouais, pas très talentueux, mais il a du cœur comme ça se peut pas », lui répond Annie. Le camp se termine, les entraîneurs choisissent les 12 joueurs qui feront partie de l'édition 2004-2005 de l'université. Quelques semaines plus tard, les athlètes commencent à jouer en équipe et sont fébriles à l'arrivée du premier match de la saison. Benoît Dumais, un joueur recruté très prometteur, est super motivé puisque le personnel d'entraîneurs vient de lui annoncer qu'il a sa place au sein des partants de l'équipe. Annie s'attend à beaucoup de ce joueur et elle l'encourage régulièrement. «Très bon choix de jeu Ben, continue comme ça, la passe était parfaite», lui lance-t-elle. Cependant, d'autres recrues ont des rôles plus effacés comme Marc Levasseur qui est troisième substitut au poste de garde. Annie ne lui laisse pas la liberté d'exécution qu'il

voudrait et le joueur ne se sent pas tellement estimé par l'entraîneur, elle qui ne lui a pas dit un seul commentaire positif sur son jeu depuis le début de la saison. «C'est pas comme ça que je t'ai dit de faire Marc, tu passes à l'ailier, tu coupes et ensuite tu prends l'écran. », lui rappelle-t-elle. La pratique se poursuit, l'intensité et le niveau d'exécution augmentent. «Ok gang, on va pratiquer la pression demi-terrain *Celtics*. Donc, la ligne 1 dirige le garde dans la trappe, la 2 coupe les corridors de passe et la 3 protège la clé». Enfin, l'entraîneur conclut l'entraînement avec un discours visant à motiver l'équipe pour la partie de vendredi: «Les gars, c'est notre premier match vendredi et comme vous le savez, on reçoit les champions en titre. Soyez agressifs en partant, montrez-leur qu'on n'a pas peur et qu'on va se battre toute la saison. J'ai confiance en vous, je sais ce que vous êtes capables de faire, *let's go gang...* ».

À la lumière de cet exemple, différents niveaux de communication coexistent au sein de la structure d'une équipe. Plus précisément, l'entraîneur peut utiliser deux niveaux de communication lorsqu'il s'adresse à ses athlètes, soit le niveau individuel et le niveau collectif. D'abord, le niveau individuel est utilisé lorsque l'entraîneur s'adresse à un individu en particulier, comme l'a fait Annie en parlant à Benoît et à Marc. Ensuite, l'entraîneur peut user du niveau collectif en s'adressant à l'équipe entière, à l'aide de pronoms tels le «vous», le «on», ou le «nous», par exemple : «j'ai confiance en vous». Bien que la communication existe à deux niveaux différents, la majorité des recherches sur le sujet se concentrent sur le feedback à relation dyadique, c'est-à-dire d'un individu à un autre et plus particulièrement, d'un supérieur à son subordonné (Cusella, 1987). À

cet effet, une étude réalisée par Carlier, Renard & Swalus (1991) auprès des classes d'éducation physique indique que près de 70 % des interactions des professeurs sont dirigées vers une seule personne, tandis que 30 % s'adressent au groupe. Ces auteurs, qui ont recensé les études sur le sujet, précisent aussi que ces proportions sont constantes dans la majorité des écrits. Quelques exceptions ont été relevées notamment en danse, où la communication était majoritairement dirigée vers le couple (Brunelle & de Carufelm, 1982; Piéron & Delmelle, 1983).

Communément appelé feedback dans les études en psychologie sociale, la communication peut se faire à deux niveaux, mais elle possède également différentes fonctions, comme informer l'athlète ou encore le motiver (Smith, 2001). À cet effet, Smith (2001) distingue le feedback d'instruction des types de feedback motivationnels. Ce type de communication donne de l'information à propos de la tâche, de l'habileté ou de l'activité à effectuer, du niveau de compétence qui devrait être atteint ainsi que du niveau de compétence réel de l'athlète. Généralement, plus le niveau de difficulté de la tâche est élevé et plus la fréquence du feedback d'instruction augmente, l'entraîneur essayant ainsi de corriger des erreurs ou de donner des indications supplémentaires. De plus, le feedback d'instruction est particulièrement utilisé quand l'exécution d'une activité ou d'un geste donné se décompose en plusieurs étapes. En se référant à l'exemple de l'université, l'entraîneur donne du feedback d'instruction lorsqu'il s'adresse à l'équipe : «Ok gang, on va pratiquer la pression demie terrain *Celtics*. Donc, la ligne 1 dirige le garde dans la trappe, la 2 coupe les corridors de passes et la 3 protège

la clé». L'information fournie à travers le feedback d'instruction aide l'athlète et l'équipe à progresser. Bien sûr, la communication a également une dimension motivationnelle. Selon Smith (2001), le feedback motivationnel peut jouer différents rôles dans la relation entraîneur- athlète- équipe. Il peut corriger ou confirmer certaines perceptions que les athlètes et l'équipe ont de leurs propres comportements ou performances, stimuler les joueurs et le groupe dans leurs actions et orienter les athlètes et l'équipe en regard des buts individuels de chacun ou des buts collectifs du groupe.

Enfin, que son niveau soit individuel ou collectif, que sa fonction soit d'instruire ou de motiver l'athlète, la communication est une composante essentielle à l'efficacité, au bon fonctionnement et au succès d'une équipe (Carron & Hausenblas, 1998; Yukelson, 2001). Les athlètes ont besoin de la rétroaction de l'entraîneur pour savoir où ils se situent et comment ils progressent par rapport à leurs objectifs personnels ainsi qu'à ceux de l'équipe. Cependant, il semble que la majorité des problèmes d'une équipe sont le résultat de mauvaises communications entre l'entraîneur et les joueurs (Yukelson, 2001). En effet, plusieurs entraîneurs ne communiquent pas de façon positive ni constructive avec leurs athlètes. Ils n'ont pas les habiletés nécessaires pour communiquer et n'utilisent pas le bon style de communication. (Carron & Hausenblas, 1998; Orlick, 1990; Yukelson, 2001). À défaut d'utiliser un style de communication positif qui soutient l'autonomie des membres du groupe, la majorité des comportements et des communications des leaders sont contrôlants (Trouilloud, 2002). Ainsi, les types

de feedback, d'instruction ou motivationnel, peuvent également avoir une connotation positive, négative ou contrôlante, qui sera perçue par l'athlète.

Selon la théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1985), théorie sous-jacente à la populaire théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985, Vallerand, 1997) qui sera présentée ultérieurement dans ce chapitre, un feedback positif risque de rehausser les sentiments de compétence et d'autonomie des athlètes et d'augmenter leur niveau de motivation autodéterminée. D'une façon inverse, une communication négative et/ou contrôlante provoque une diminution des sentiments de compétence et d'autonomie des athlètes, augmentant ainsi leur niveau de motivation non autodéterminée. À la lumière de l'exemple de l'équipe universitaire, l'entraîneur utilise justement un feedback positif soutenant l'autonomie lorsqu'elle parle à Benoît. «Très bon choix de jeu Ben, continue comme ça, la passe était parfaite». Suite à une telle remarque, l'athlète risque de se sentir plus compétent, plus autonome et même, plus motivé. D'un autre côté, en s'adressant de cette façon à son athlète «C'est pas comme ça que je t'ai dit de faire Marc, tu passes à l'ailier, tu coupes et ensuite tu prends l'écran», Annie agit de façon contrôlante. En récidivant ce genre de communication à un même athlète, il est courant que celui-ci ne se sente pas autonome, ce qui risque d'entraîner subséquemment une baisse de sa motivation autodéterminée.

Plusieurs études ont vérifié les prémisses de la théorie de l'évaluation cognitive en contexte sportif. Vallerand & Reid (1984), qui ont effectué leurs recherches auprès

d'étudiants masculins en éducation physique, indiquent que plus l'étudiant reçoit du feedback positif, plus il se sent compétent et plus son niveau de motivation intrinsèque est élevé. D'un autre côté, plus l'étudiant reçoit du feedback négatif et/ou contrôlant, moins il se sent compétent et moins sa motivation intrinsèque est élevée. Les auteurs, qui ont répliqué cette étude auprès d'un autre groupe d'étudiants en éducation physique en comparant les résultats entre les hommes et les femmes, n'ont pas trouvé de différences significatives entre les genres (Vallerand & Reid, 1988). Dans la même lignée, Pelletier, Blais & Vallerand (1986) ont également testé les prémisses de la TEC, mais auprès de nageurs. Selon leurs résultats, les athlètes qui perçoivent l'entraîneur comme ayant un style positif soutenant l'autonomie se sentent plus compétents et ont un niveau de motivation intrinsèque plus élevé que les nageurs qui perçoivent l'entraîneur comme étant contrôlant. En lien avec ces résultats, Amorose & Horn (2000) ont démontré que les entraîneurs qui utilisent un type de communication positif soutenant l'autonomie, un feedback d'instruction positif (par ex., «Très bon lancer, essaie de lever davantage ton coude) et qui usent rarement d'un type de communication ignorant les joueurs ont davantage de succès et créent un environnement facilitant le développement de la motivation intrinsèque chez les athlètes. Finalement, le style de feedback utilisé par l'entraîneur risque de mener les joueurs à des performances irrégulières, et ce, autant au niveau individuel que collectif (Orlick, 1990). En effet, comme il a été possible de le constater dans les études citées précédemment, la communication de l'entraîneur a un impact sur les sentiments de compétence et d'autonomie de l'athlète, ce qui influence sa motivation et subséquemment sa performance.

1.2 LA COMMUNICATION AU NIVEAU INDIVIDUEL

Au niveau individuel, plusieurs auteurs (Horn, 1984; Horn, Lox & Labrador, 2001; Rejeski et al. 1979; Solomon et al., 1996; Trouilloud, 2002) semblent expliquer les problèmes de communication dans les relations entraîneurs-athlètes par le fait que les entraîneurs ont des attentes et/ou des perceptions préétablies à l'égard de leurs athlètes. À cet effet, en 1948, Merton propose le concept des prophéties autoréalisatrices (self-fulfilling prophecies), c'est-à-dire l'«effet que les attentes d'un percevant quant au comportement futur d'une cible ont sur le comportement du percevant qui en retour amène la cible à agir de façon à confirmer les attentes initiales du percevant» (Vallerand, 1994, p.789). Rosenthal & Jacobson furent les premiers à vérifier empiriquement ce phénomène dans l'ouvrage *Pygmalion à l'école* (1968). En effet, les auteurs proposent qu'il existe un lien entre le comportement des enseignants à l'égard des étudiants et le succès des étudiants. Pour appuyer leurs propos, Rosenthal et Jacobson présentent une étude réalisée dans une école publique de San Francisco qui fait la preuve de cette relation. L'expérience consistait à choisir aléatoirement 20 % des élèves de l'école et de les présenter à leurs professeurs comme étant particulièrement intelligents et capables d'un développement académique rapide. Huit mois plus tard, en raison du changement de comportement des professeurs envers ces mêmes élèves, ces enfants ont progressé d'une façon remarquable et de ce fait même, leur quotient intellectuel a augmenté beaucoup plus rapidement que celui de leurs camarades de classe.

L'effet Pygmalion a par la suite été étudié sous différents aspects, notamment dans le domaine de l'éducation (Brophy, 1983, 1985; Cooper, 1979; Rosenthal, 2002) et dans les organisations de travail (Eden, 1992; Kierein & Gold, 2000). En contexte sportif, les recherches de Rejeski et al. (1979) effectuées auprès des joueurs de basket-ball, démontrent que les athlètes perçus comme ayant un niveau d'habileté plus élevé reçoivent davantage de feedback positif de la part de l'entraîneur. D'une façon inverse, les athlètes perçus comme étant moins performants obtiennent plus de feedback d'instruction technique. À cet effet, il est possible de supposer que ce type de communication risque d'être perçu comme étant contrôlant par les athlètes ayant un niveau d'habileté plus faible, puisque comme mentionné dans les études de Horn (1987), un feedback d'instruction adressé à l'étudiant suite à une mauvaise performance peut être perçu comme étant contrôlant. L'effet Pygmalion a également été étudié par Horn (1984) auprès des joueurs de balle-molle. Les résultats n'ont pas révélé de différences entre les feedback adressés aux athlètes ayant un niveau d'habileté plus élevé ou plus faible en situation de pratique. Cependant, en contexte de partie, les entraîneurs communiquaient davantage, en terme de fréquence, avec les athlètes évalués comme étant plus performants. Bien sûr, l'objectif d'une pratique étant l'apprentissage, il est courant qu'un entraîneur communique autant avec tous ses athlètes, tandis qu'en contexte de match, où le but est la victoire, l'entraîneur peut avoir davantage tendance à miser sur ses joueurs évalués comme ayant un niveau d'habileté plus élevé.

Trouilloud (2002), ainsi que Trouilloud, Sarrazin, Martinek & Guillet (2002) ont observé l'effet Pygmalion dans les classes d'éducation physique. Comme les résultats des études de Horn (1984) en contexte de pratique, les recherches de Trouilloud (2002) ne démontrent pas de différences entre la fréquence de communication adressée aux élèves perçus comme ayant un niveau d'habileté plus élevé ou plus faible. Cependant, l'auteur indique que la majorité des comportements des enseignants sont de nature contrôlante et qu'ils le sont davantage avec les élèves perçus comme étant moins performants en classe. Ainsi, les enseignants soutiennent davantage l'autonomie des élèves évalués comme ayant un niveau d'habileté plus élevé. Enfin, Trouilloud (2002) a également confirmé que les élèves évalués comme étant plus performants se sentent plus compétents, ce qui augmente leur motivation autodéterminée et ultérieurement, leur niveau de performance.

Selon les études recensées sur les prophéties autoréalisatrices et/ou l'effet Pygmalion, il est possible de constater que l'entraîneur communique et agit en fonction de ses attentes initiales, ce qui a un impact sur la motivation et la performance des athlètes, confirmant ainsi les perceptions préétablies de l'entraîneur. En lien avec ces relations, Horn (1984, 2002) et Horn & al. (2001) distinguent quatre stades à l'effet Pygmalion en contexte sportif :

1. L'entraîneur développe une perception de départ de chaque athlète qui prédira le niveau de performance et le type de comportement que celui-ci exhibera durant la saison.
2. Les perceptions de l'entraîneur influencent le traitement individuel donné à chaque athlète. Les comportements de l'entraîneur envers chaque athlète diffèrent en fonction des perceptions de compétence préalablement établies.
3. La façon dont l'entraîneur traite chaque athlète affecte les performances et le niveau d'apprentissage des athlètes. De plus, les différentes communications de l'entraîneur indiquent à chaque athlète la façon dont celui-ci perçoit ses compétences. Ces communications affectent également les sentiments de compétence et d'autonomie de l'athlète, de même que sa motivation.
4. Les comportements et les performances de l'athlète sont conformes aux perceptions préalablement établies par l'entraîneur, ce qui renforcent les conceptions initiales de l'entraîneur et le processus se reproduit.

À cet effet, d'autres concepts intéressants peuvent être reliés à l'effet Pygmalion, comme les processus menant à une confirmation behavioriste des attentes, plus précisément la vérification confirmative des hypothèses (*«behavioral confirmation processes»*). Ce processus consiste à ce que «chacun d'entre nous interagit avec autrui de façon à

confirmer les croyances qu'il a par rapport aux gens qui l'entourent» (Vallerand & Losier, 1994, p. 251). L'individu trie «de façon sélective de l'information sur une autre personne qui confirme une hypothèse plutôt que de l'information susceptible d'infirmier cette hypothèse» (Vallerand, 1994, p. 795).

Afin de bien illustrer le phénomène de l'effet Pygmalion et de la vérification confirmative des hypothèses en contexte sportif, revenons à l'exemple de l'équipe masculine de basket-ball de l'université. Lorsque l'entraîneur, Annie, évalue les joueurs au début du camp d'entraînement, elle décrit immédiatement Benoît Dumais comme étant très talentueux et Marc Levasseur comme étant «pas très talentueux, mais il a du cœur comme ça se peut pas». Cette situation, qui reflète très bien les attentes préétablies de l'effet Pygmalion, se concrétisera davantage, puisque les comportements de l'entraîneur seront conformes à ses perceptions de départ. En effet, le très talentueux Benoît est motivé, il a réussi à se tailler une place au sein des partants de l'équipe. L'entraîneur s'attend donc à beaucoup de lui, elle l'encourage régulièrement et soutient par le fait même son autonomie. En lien avec la vérification confirmative des hypothèses, il est possible de supposer que puisque Annie croyait au départ au talent de Benoît, elle s'attarde uniquement aux actions positives du joueur et non à ses faiblesses, de façon à confirmer sa croyance. D'un autre côté, Marc a un rôle plus effacé au sein de l'équipe : il est troisième substitut au poste de garde. Annie ne lui laisse pas la liberté d'exécution qu'il voudrait et ne lui dit pas de commentaire positif sur son jeu. Résultat, le joueur se sent incompetent dans sa pratique du basket-ball. En revenant à la

vérification confirmative des hypothèses, Marc a été évalué initialement comme étant peu talentueux par Annie. L'entraîneur remarque donc essentiellement les actions négatives du joueur et non les positives, ce qui certifie son évaluation originale. Ainsi, en récapitulant la situation, il est possible de constater que l'entraîneur a eu des attentes de départ à l'égard de ses athlètes, a agi conformément à celles-ci, ce qui a eu un impact sur les deux joueurs en question.

À la lumière de cet exemple, les attentes préétablies, soit la notion de talent, semblent influencer le comportement des entraîneurs d'une manière importante. De plus, il est possible de croire que le talent est un trait fixe, c'est-à-dire qui n'évolue pas dans le temps, un attribut que possède ou non l'athlète. En effet, puisque l'entraîneur agit en fonction de ses perceptions initiales, ses comportements ont un impact sur les joueurs, ce qui confirme ses attentes préétablies. L'athlète n'a donc pas la chance d'évoluer ou de changer aux yeux de l'entraîneur, puisque ses perceptions sont confirmées. Pour appuyer ces hypothèses, nous pouvons nous référer aux théories implicites des habiletés et de l'intelligence, plus particulièrement aux travaux de Bandura & Dweck (1985), Dweck (2002), de même qu'à ceux de Sarrazin, Biddle, Famose, Curry, Fox & Durand (1996). En effet, dans leurs études effectuées auprès d'étudiants anglophones et francophones, Sarrazin et al. (1996) ont développé le *Conception of the Nature of Sport Ability Questionnaire (CNAAQ)*, dans lequel six catégories expliquant la nature des habiletés en éducation physique étaient mesurées (Ommundsen, 2003):

1. «Stable» : Tu possèdes tel niveau d'habiletés dans ce sport et tu ne peux rien faire pour y changer.
2. «Incremental» : En sport, si tu y mets l'effort et le temps, tu vas nécessairement progresser.
3. «Natural gift» : Si tu es bon dans ce sport, c'est parce que tu es né avec un talent de base qui te permet d'avoir du succès.
4. «Learning» : Pour avoir du succès dans le sport, tu dois apprendre les techniques, les mouvements et les stratégies et les revoir fréquemment.
5. «General» : Si tu es bon dans un sport, tu le seras également dans la majorité des autres sports, même s'ils ne sont pas similaires à celui que tu pratiques.
6. «Specific» : Une personne qui est bonne dans un sport ne le sera pas nécessairement dans les autres sports.

Parmi ces catégories du *CNAAQ* expliquant la nature des habiletés en éducation physique, certaines peuvent s'associer au concept d'attentes de l'effet Pygmalion. En effet, si l'entraîneur utilise les catégories «stable» (tu possèdes tel niveau d'habiletés dans ce sport et tu ne peux rien faire pour y changer) et «natural gift» (si tu es bon dans ce sport, c'est parce que tu es né avec un talent de base qui te permet d'avoir du succès) inscrites dans les travaux de Sarrazin & al. (*CNAAQ*, 1996) comme référent, c'est que sa perception au sujet de l'athlète (ou ses attentes) est relativement fixe ou immuable. Dweck (2002), de même que Bandura & Dweck (1985), ont proposé des théories implicites de l'intelligence selon lesquelles certains individus considèrent l'intelligence

comme étant un trait fixe, sur lequel ils n'ont eu aucun contrôle (la «entity theory»), tandis que d'autres perçoivent plutôt l'intelligence comme étant un attribut malléable, pouvant être développé par l'effort (la «incremental theory»). Cette théorie s'applique à l'effet Pygmalion en ce sens qu'elle permet d'établir la nature des attentes par rapport au talent des athlètes (fixe ou malléable).

Cependant, à la lumière des travaux de Bandura & Dweck (1985), Dweck (2002) et Sarrazin & al. (1996), il importe de considérer une autre variable plus malléable dans les études sur l'effet Pygmalion, soit le niveau d'effort investi par l'athlète. En effet, l'effort s'avère être davantage variant en fonction des situations, l'athlète pouvant donner un maximum d'effort dans une pratique, pour ensuite être plus las le lendemain. À cet effet, les travaux de Weiner (1980a, 1985b, 1986) sur les types d'attribution se révèlent très intéressants en ce qui concerne l'étude des notions de talent et d'effort. L'auteur distingue trois dimensions aux attributions causales (c.-à-d., les raisons utilisées pour expliquer les causes d'un événement): le lieu de causalité, la stabilité temporelle et le contrôle. D'abord, le lieu de causalité se définit comme étant l'origine de la cause de l'événement. Afin d'illustrer ce concept, revenons à l'exemple de l'équipe universitaire. Si le talentueux Benoît déclare : «Je me suis taillé une place au sein des partants, car l'entraîneur apprécie mon talent», il fait une attribution externe du fait que s'il a sa place au sein des partants de l'équipe, ce n'est pas grâce à lui, mais bien grâce à l'entraîneur. D'un autre côté, quand Marc, le troisième substitut au poste de garde mentionne : «Si j'ai réussi à faire partie de cette équipe, c'est parce que je travaille avec acharnement

depuis le début de la saison», il fait une attribution interne du fait qu'il a fait l'équipe, c'est grâce à lui, du fait qu'il a travaillé très fort. Ensuite, pour ce qui est de la stabilité temporelle de ces attributions causales, l'exemple de Benoît démontre que sa situation est stable, si l'entraîneur apprécie son talent, cela devrait rester fixe et risque peu de changer à court terme. Cependant, la situation de Marc implique une certaine instabilité dans le sens où s'il ne travaille pas, sa place dans l'équipe pourrait être remise en cause. Enfin, en ce qui concerne la contrôlabilité de ces attributions causales, le talent représente une notion incontrôlable dans le sens où l'entraîneur juge que le joueur possède ou non du talent, tandis que l'effort est un élément contrôlable, l'athlète a la possibilité, le choix de travailler fort ou non.

Finalement, les notions de talent et d'effort suscitent plusieurs interrogations par rapport à la relation entraîneur-athlète, d'abord à savoir si l'entraîneur valorise autant la notion malléable (l'effort) que celle qui est fixe (le talent)? Plus précisément, le style de communication de l'entraîneur sera-t-il plus contrôlant ou plus positif avec les athlètes évalués comme étant moins talentueux et perçus comme ayant un niveau d'effort plus élevé, ou avec les athlètes évalués comme étant plus talentueux et perçus comme ayant un niveau d'effort moins élevé? Enfin, la figure 1 représente la modélisation émanant des écrits sur la communication entre l'entraîneur et les athlètes au niveau individuel.

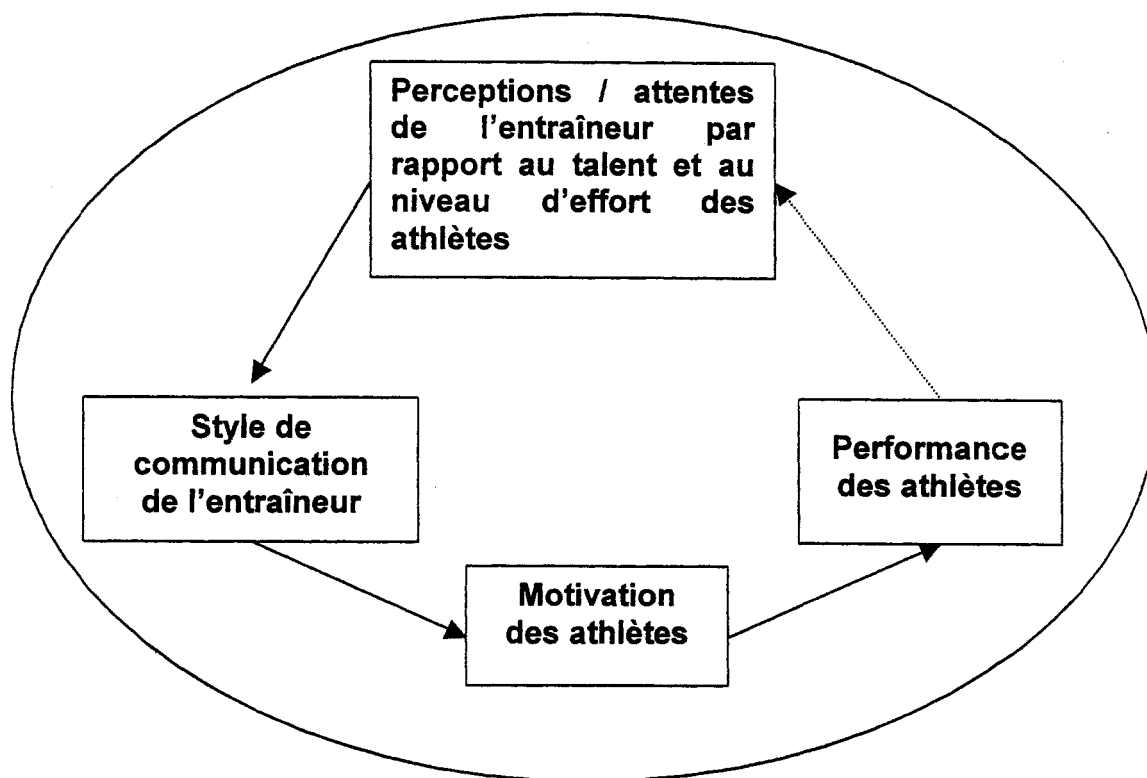


Figure 1. Le modèle visuel de la communication dans les équipes sportives au niveau individuel

Comme il est possible de le constater dans les différentes études (Deci & Ryan, 1985; Horn, 1984, 2002; Rejeski et al., 1979; Smith, 2001; Trouilloud, 2002; Yulkelson, 2001), les *a priori* de l'entraîneur déterminent son style de communication, ce qui influence la motivation et subséquemment la performance des athlètes. Afin d'étudier cette séquence dans les équipes sportives, le *Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque* (Vallerand, 1997) semble être un cadre théorique approprié, puisqu'il tient compte de l'ensemble des composantes de la communication énoncées au niveau individuel (voir la figure 2). Le *MHME* est basé sur la théorie de

l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), qui suppose que plus l'athlète choisit volontairement de pratiquer son sport, plus il sera motivé de façon autodéterminée et plus l'athlète se sent obligé de pratiquer son sport, plus il sera motivé de façon non autodéterminée. Cette théorie de la motivation, qui est certes une des plus utilisées en psychologie sociale, a été appliquée à divers domaines comme le travail, les loisirs, l'éducation, les relations interpersonnelles et le sport (Vallerand, 1997).

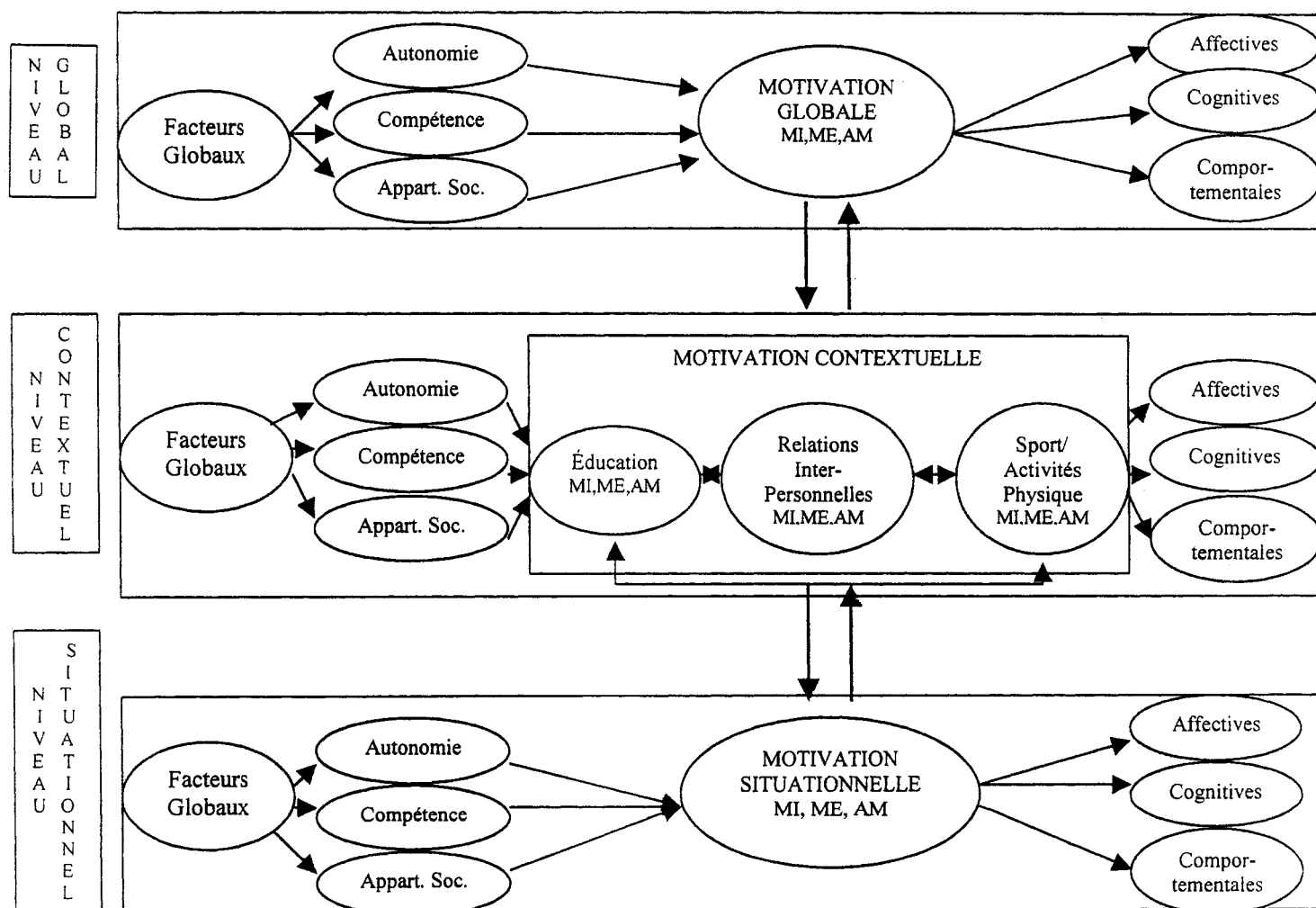


Figure 2. Le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque (Vallerand, 1997).

Selon Vallerand (1997), ce modèle propose que les facteurs sociaux, c'est-à-dire les facteurs de notre environnement social (p. ex., la communication d'un entraîneur) influencent les trois besoins (antécédents à la motivation) de l'athlète: les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale. Lorsque ces besoins sont comblés, l'athlète est motivé de façon autodéterminée. Par contre, si un de ces besoins n'est pas comblé, l'athlète sera motivé de façon non autodéterminée. Ainsi, ces besoins ont un impact sur les trois grandes catégories de la motivation :

1. La motivation intrinsèque est le fait de pratiquer une activité par choix, par plaisir. Selon Vallerand, il y a trois types de motivation intrinsèque : la motivation intrinsèque à la connaissance (pour le plaisir d'apprendre), la motivation intrinsèque à l'accomplissement (pour le plaisir de se surpasser) et la motivation intrinsèque à la stimulation (pour le plaisir de percevoir des stimulations plaisantes).
2. La motivation extrinsèque réfère à la participation d'une activité pour retirer quelque chose de plaisant ou éviter quelque chose de déplaisant. Vallerand différencie trois types de motivation extrinsèque : la régulation identifiée (l'athlète choisit de faire un comportement, parce qu'il valorise et juge que c'est important pour lui), la régulation introjectée (l'athlète s'impose un comportement, il se met de la pression interne) et la régulation externe (l'athlète

fait un comportement pour retirer quelque chose de plaisant ou pour éviter quelque chose de déplaisant).

3. L'amotivation est l'absence relative de motivation. L'individu ne fait pas de lien entre ses comportements et ses résultats.

Les trois types de motivation intrinsèque, de même que la motivation extrinsèque identifiée représentent la motivation autodéterminée, tandis que la motivation extrinsèque introjectée, la régulation externe et l'amotivation sont des indicateurs de la motivation non autodéterminée. Qu'elle soit autodéterminée ou non, la motivation de l'athlète entraînera par la suite des conséquences affectives (p. ex., son humeur), cognitives (p. ex., sa concentration) et comportementales (p. ex., sa performance). Enfin, Vallerand propose que cette chaîne de relation se produit à trois niveaux de motivation :

- 1) la motivation au niveau global est présente dans toutes les sphères de vie de l'individu, c'est sa façon d'être en général, sa personnalité, 2) la motivation au niveau contextuel réfère aux domaines d'activité de l'athlète comme le travail, le sport et l'éducation et 3) la motivation au niveau situationnel représente un état de la motivation de l'athlète, qui survient au moment présent où il pratique une activité. Il est important de préciser que ces niveaux s'influencent les uns et les autres de façon ascendante et descendante. Plus précisément, de façon descendante, la motivation de l'athlète au niveau global (sa tendance à être motivé en général dans son environnement), qui constitue le niveau le plus stable, détermine sa motivation au niveau contextuel, donc

dans une sphère de vie particulière (par ex., le basket-ball). Ensuite ce niveau contextuel a un impact sur le niveau le plus variant, soit la motivation au niveau situationnel (par ex., les pratiques de basket-ball). De façon ascendante, la motivation de l'athlète dans ses pratiques de basket-ball (niveau situationnel) peut avoir un impact sur sa motivation générale à jouer au basket-ball (niveau contextuel) et subséquemment sur sa motivation quotidienne, dans son environnement (niveau global).

Enfin, il est possible de constater que le *MHME* (Vallerand, 1997) est approprié à la situation de communication dans les relations entre les entraîneurs et les athlètes. En effet, le modèle de Vallerand (1997) intègre l'ensemble des notions de la théorie de l'évaluation cognitive (Deci & Ryan, 1985), de même que celles de l'effet Pygmalion. Premièrement, l'application de la TEC peut se situer au niveau situationnel de la motivation, c'est-à-dire à un moment particulier, comme une pratique par exemple. La communication de l'entraîneur, qu'elle soit positive, informationnelle ou contrôlante, représente les facteurs sociaux. Ensuite, celle-ci devrait influencer les besoins d'autonomie et de compétence du joueur, de même que sa motivation. Finalement, la motivation de l'athlète, autodéterminée ou non autodéterminée, aura des conséquences aux niveaux cognitif, affectif et comportemental (par ex., sa performance). D'un autre côté, l'effet Pygmalion se situe au niveau contextuel de la motivation, c'est un phénomène qui se produit de façon récurrente dans le contexte particulier du sport. Les perceptions préétablies, la communication et les comportements de l'entraîneur représentent les facteurs sociaux. Ces agissements ont un impact sur les besoins et la

motivation de l'athlète, qui par la suite influencent les conséquences cognitives, affectives et comportementales (soit la performance du joueur dans son sport).

1.3 LA COMMUNICATION AU NIVEAU COLLECTIF

Dans l'exemple de l'équipe universitaire, l'entraîneur conclut l'entraînement avec un discours visant à motiver l'équipe pour la partie du vendredi: «Les gars, c'est notre premier match vendredi et comme vous le savez, on reçoit les champions en titre. Soyez agressifs en partant, montrez-leur qu'on n'a pas peur et qu'on va se battre toute la saison. J'ai confiance en vous, je sais ce que vous êtes capable de faire, *let's go gang...* ». L'entraîneur, Annie, essaie de motiver le groupe entier et non pas certains joueurs particuliers. Il est donc important de comprendre que le groupe est une entité et non pas la somme des individus qui le composent (Carron & Dennis, 2001). L'équipe a des buts, du caractère et une personnalité différente de la simple somme des buts, caractères et personnalités de ses membres (Carron & Hausenblas, 1998). Pour appuyer cet énoncé, il est possible de constater que les comportements des individus sont différents dans les situations de groupe et ce, de la même façon que la performance individuelle peut être différente au sein d'une équipe. Ce phénomène de *facilitation sociale*, à la base étudié auprès de cyclistes (Triplett, 1897/ 1898), démontre que l'influence d'autrui a un impact sur le rendement individuel. Ainsi, ce concept, qui depuis a été observé dans plusieurs études (Brawley & Martin, 1995; Feinberg, 2003; MacCracken & Stadulis, 1985), soutient d'autant plus la distinction entre le groupe et la

somme de ses membres. À cet effet, Zander (1982) spécifie 10 caractéristiques qui différencient le groupe des individus qui le composent : 1) la liberté d'expression, 2) l'intérêt collectif envers le bien-être de l'équipe, 3) la sensation d'utilité de l'association, 4) l'entraide entre coéquipiers, 5) la référence au groupe en utilisant le «nous» et non le «ils», 6) la participation régulièrement aux activités de groupe, 7) ne pas s'intéresser essentiellement à son accomplissement individuel, 8) se sentir concerné par les réalisations des autres membres du groupe, 9) ne pas percevoir les membres du groupe comme des rivaux et 10) le faible taux d'absentéisme.

À la lumière de ces écrits, le groupe étant une entité, il est possible de croire que les équipes ont des besoins, une motivation et une performance collective différente de la somme des besoins, de la motivation et de la performance de ses membres. Selon Yulkelson (2001), la communication d'un entraîneur influence directement la dynamique du groupe et subséquemment la performance collective. Bien que très peu d'études s'intéressent à la dynamique d'équipe dans le domaine du sport et de l'activité physique (Carron & Hausenblas 1998; Cusella, 1987; Hanin, 1992; Widmeyer, Brawley & Carron, 2002), dans les organisations de travail, certains auteurs se sont attardés à la motivation collective (Miquelon & Perreault, 2000; Katz & Kahn, 1978; Zander, 1968). Cependant, la majorité des écrits à ce sujet demeurent théoriques et ne vérifient pas les liens proposés précédemment au niveau individuel.

Dans leurs travaux sur les groupes de travail, Miquelon & Perreault (2000) tentent d'extrapoler la théorie de l'autodétermination, à la base appliquée au niveau individuel, au niveau collectif. Selon les auteurs, par ses comportements, le leader influence les trois sentiments antécédents à la motivation du groupe : le sentiment de compétence collective, d'autonomie et de cohésion. Ensuite, ces sentiments ont un impact sur la motivation du groupe. Il existe aussi deux types de motivation collective qui déterminent la productivité du groupe : la motivation collectivement déterminée (c.-à-d., le groupe effectue ses tâches volontairement, par choix et par plaisir) et la motivation non collectivement déterminée (c.-à-d., le groupe effectue ses tâches par obligations, de peur de se voir imposer des sanctions). Ainsi, plus le groupe est motivé d'une façon collectivement déterminée, plus il est productif. Bien que les propositions de Miquelon et Perreault (2000) demeurent théoriques, selon eux, les travaux de Katz & Kahn (1978) et de Zander (1968) appuient l'application de la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985) au niveau collectif. En effet, selon Zander (1968), un groupe peut être motivé de deux façons : 1) les membres du groupe sont motivés par le désir de réussir, ils sont attentifs aux conséquences favorables que suscite le succès du groupe et 2) les membres du groupe sont motivés par le désir d'éviter l'échec, ils sont attentifs aux conséquences défavorables que suscite l'échec du groupe. Ainsi, un groupe motivé par «le désir de réussir» (Zander, 1968) reflète bien la motivation collectivement déterminée proposée par Miquelon & Perreault (2000). D'un autre côté, Katz & Kahn (1978) distinguent trois types de motivation collective : une motivation intériorisée (c.-à-d., les membres du groupe adoptent les objectifs de l'équipe à leurs valeurs personnelles), une

motivation liée à l'application des règles (c.-à-d., les membres du groupe se conforment aux règles découlant d'une source d'autorité légitime) et une motivation liée à des récompenses externes (c.-à-d., le système social donne des récompenses en fonction du rendement du groupe). En conséquence, un groupe motivé de façon «intériorisée» (Katz & Kahn, 1978) représente la motivation collectivement déterminée proposée par les auteurs. Dans ce même sens, Miquelon & Perreault (2000) avance qu'une motivation «soutenue par un désir d'éviter l'échec» (Zander, 1968) ainsi qu'une motivation liée à «l'application des règles» et à «des récompenses externes» (Katz & Kahn, 1978) reflètent la motivation non collectivement déterminée. Ainsi, bien que les écrits au niveau collectif demeurent principalement théoriques, la séquence reliant la communication entre leader et groupe, la motivation et la performance, semble tout de même être présente. Cependant, en raison du peu de recherches sur la motivation collective, il y a un manque de connaissances au niveau de l'impact de la motivation collective sur la performance des groupes (Miquelon & Perreault, 2000). À la lumière de la modélisation présentée au niveau individuel (figure 1) et des travaux de Miquelon & Perreault (2000), la figure 3 représente le modèle visuel ressortant des écrits sur la communication entre l'entraîneur et l'équipe au niveau collectif :

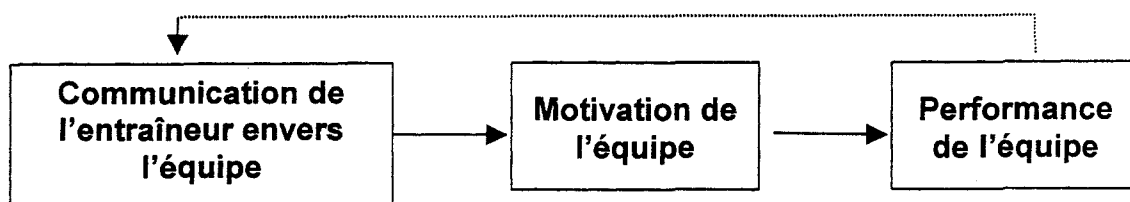


Figure 3. Le modèle visuel de la communication dans les équipes sportives au niveau collectif

Enfin, les travaux de Miquelon & Perreault (2000), basés sur la théorie de l'autodétermination (Deci & Ryan, 1985), présupposent que le groupe réagit de façon similaire à l'individu. Ainsi, le *Modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque* de Vallerand (1997) semble également être un cadre théorique approprié à la présente étude et ce, même au niveau collectif.

1.4 HYPOTHÈSES DE RECHERCHE

Suite à l'état des connaissances sur la communication dans les équipes sportives, certaines hypothèses émergent des écrits des différents auteurs. En ce qui concerne la motivation au niveau situationnel, il est possible d'émettre des hypothèses autant au niveau individuel de la communication qu'au niveau collectif. Premièrement, au niveau individuel, en lien avec la TEC (Deci & Ryan, 1985), deux hypothèses se présentent. D'abord, plus le style de communication de l'entraîneur soutient l'autonomie de l'athlète, plus celui-ci sera motivé d'une façon autodéterminée. Par contre, plus le style de communication de l'entraîneur est contrôlant, plus celui-ci sera motivé d'une façon non-autodéterminée. Aussi, plus l'athlète est motivé d'une façon autodéterminée, plus son niveau de performance sera élevé. Toutefois, plus l'athlète est motivé d'une façon non-autodéterminée, plus son niveau de performance sera faible. Deuxièmement, toujours en ce qui concerne la motivation situationnelle, mais au niveau collectif, en se basant sur les recherches de Miquelon & Perreault (2000), nous postulons deux hypothèses. En effet, plus le style de communication de l'entraîneur soutient

l'autonomie de l'équipe, plus sa motivation sera collectivement déterminée. À l'inverse, plus le style de communication de l'entraîneur est contrôlant envers l'équipe, plus celle-ci sera motivée d'une façon non collectivement déterminée. Ensuite, plus la motivation de l'équipe est collectivement déterminée, plus son niveau de performance sera élevé, tandis que plus la motivation l'équipe est non collectivement déterminée, plus son niveau de performance sera faible.

D'un autre côté, il est également possible d'émettre des hypothèses pour ce qui est de la motivation au niveau contextuel. En effet, en se référant au *MHME* de Vallerand (1997), plus les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale de l'athlète sont comblés, plus sa motivation sera autodéterminée. Dans le sens inverse, si un de ces besoins n'est pas respecté, l'athlète sera davantage motivé d'une façon non autodéterminée. De plus, en se référant à l'effet Pygmalion (Rosenthal & Jacobson, 1968), nous croyons que plus l'entraîneur perçoit que l'athlète a des niveaux de talent et d'effort élevés, plus son style de communication sera positif (soutenant l'autonomie et la compétence du joueur). Par contre, plus l'entraîneur perçoit que l'athlète a des niveaux de talent et d'effort faibles, plus son style de communication sera négatif (contrôlant, suscitant l'incompétence).

Comme il a été possible de le constater dans les études sur la communication au niveau individuel, l'effet Pygmalion est un phénomène qui perdure dans le temps. En effet, les études évoquées précédemment semblent indiquer que l'effet Pygmalion ne se

limite pas à une seule situation (par ex., une pratique ou un match), mais s'étend plutôt sur une plus longue période comme une demie saison ou une saison entière. Pour appuyer ces affirmations, il est possible de se référer aux études de Pelletier & Vallerand (1996), effectuées auprès d'étudiants en psychologie. Les auteurs ont testé le phénomène de la vérification confirmative des hypothèses en demandant d'abord aux superviseurs leurs perceptions par rapport à la motivation (intrinsèque ou extrinsèque) des subordonnés, pour ensuite examiner les interactions des superviseurs en regard des subordonnés. Leurs résultats supportent la vérification confirmative des hypothèses, puisque les superviseurs supportent davantage l'autonomie des étudiants perçus comme étant intrinsèquement motivés. D'un autre côté, les superviseurs adoptent un style contrôlant avec les étudiants évalués comme étant extrinsèquement motivés. Cependant, Pelletier & Vallerand (1996) mentionnent une limite importante de leur étude, soit la durée de l'expérimentation. En effet, les interactions entre les superviseurs et les subordonnés étaient évaluées sur une courte période de 20 minutes. Ainsi, les auteurs soulignent l'importance d'étudier ce type de phénomène dans le temps, c'est-à-dire sur une période considérablement assez longue pour pouvoir y remarquer des impacts. Cet aspect permet donc d'ajouter deux types d'interrogations, soit en ce qui concerne les concepts de fréquence et d'intensité de la motivation, de même que l'interaction entre les niveaux de motivation.

Selon Lacroix & Perreault (soumis pour publication), qui ont étudié cette question, la fréquence et l'intensité représentent deux composantes distinctes des types

de motivation dans le contexte sportif. La fréquence se définit par la répétition à travers le temps de la présence ou non d'un type de motivation et ce, indépendamment de la force, tandis que l'intensité représente la force à laquelle chacun des types de motivation pousse l'athlète à pratiquer. Ainsi, compte tenu du fait que la motivation de l'athlète sera mesurée à plusieurs reprises au niveau situationnel dans ce mémoire, nous examinerons l'interaction entre les niveaux de motivation, puisque l'étude s'effectuera sur une période considérablement assez longue pour mesurer l'effet Pygmalion (Vallerand, 1997). À cet effet, Blanchard, Provencher & Vallerand (1995) ont étudié la relation bidirectionnelle entre le niveau contextuel et situationnel de la motivation, à la lumière de la TEC (Deci & Ryan, 1985) et du *MHMIE* (Vallerand, 1997). Les auteurs, qui ont effectué leurs recherches auprès de joueurs de basket-ball, ont administré l'Échelle de Motivation dans les Sports (*EMS*, Brière, Vallerand, Blais & Pelletier, 1995), qui mesure la motivation au niveau contextuel, à 46 équipes de basket-ball durant un tournoi. Suite aux matchs 1 et 2 de l'événement, les joueurs ont complété l'échelle de motivation situationnelle et ont également évalué leur performance personnelle ainsi que la performance de l'équipe. Enfin, 10 jours après le tournoi, les équipes ont rempli de nouveau le *EMS*. Les résultats obtenus par Blanchard, Provencher & Vallerand (1995) soutiennent la relation bidirectionnelle entre la motivation au niveau situationnel et contextuel comme illustrée dans le modèle hiérarchique de Vallerand (1997). Ainsi, de façon descendante, plus les évaluations de performance individuelle et collective étaient élevées et plus le *EMS* administré au temps 1 indiquait un haut niveau de motivation autodéterminée (niveau contextuel), plus le niveau de motivation autodéterminée était

élevé au niveau situationnel. Le lien entre l'évaluation de la performance collective et la motivation situationnelle est particulièrement intéressant puisqu'il confirme que le niveau collectif peut influencer la motivation d'un athlète. En somme, l'équipe semble contribuer à la motivation individuelle. De façon ascendante, la motivation autodéterminée au niveau situationnel corrèle de façon positive avec la motivation autodéterminée au niveau contextuel. Ainsi, dans le cas de la présente étude, l'effet prédit est ascendant. En effet, il est possible de supposer qu'en additionnant le niveau de motivation pour chaque pratique ou match, nous pourrions prédire la motivation générale de l'athlète dans son sport (la motivation au niveau contextuel).

En guise de conclusion, certains aspects précis distinguent ce mémoire des études recensées. En effet, à notre connaissance, les notions de talent et d'effort n'ont jamais été précisées dans l'étude de l'effet Pygmalion en contexte sportif. De plus, nous prenons en considération les deux niveaux de communication, soit individuel et collectif, dans une même étude, en y appliquant le *MHME* (Vallerand, 1997). Aussi, nous tenons compte de la fréquence et de l'intensité de la motivation à ces deux niveaux. Finalement, bien que l'évaluation de l'ensemble des variables de cette étude demeure intraindividuel, il reste qu'à notre connaissance, ce mémoire est le premier à considérer l'influence de la perception de la motivation collective sur la motivation contextuelle de l'individu.

2. MÉTHODOLOGIE

2.1 *Participants*

Afin de réaliser cette étude, nous avons utilisé un échantillon de convenance de 6 équipes compétitives de basket-ball de niveaux secondaire et collégiale de la Mauricie, constituant un total de 60 joueurs et de 6 entraîneurs. Plus précisément, quatre équipes proviennent d'une école secondaire : une équipe féminine AA et une équipe masculine AA de niveau cadet, ainsi qu'une équipe féminine AAA et une équipe masculine AA de niveau juvénile. De plus, deux équipes collégiales ont également participé à l'étude: une équipe féminine AAA et une équipe masculine AA. Le nombre d'athlète par équipe varie entre 7 et 14 joueurs et il y a un entraîneur par équipe.

2.2 *Plan de l'expérimentation & Procédures*

Le recrutement des équipes a été effectué par téléphone. Le chercheur a d'abord contacté les entraîneurs afin de solliciter leur participation, en précisant que le but de l'étude était de comprendre la dynamique des équipes sportives, d'approfondir la compréhension de facteurs qui influencent la performance. Le principal critère d'échantillonnage impliquait que les équipes acceptent d'être rencontrées à dix reprises. Les six premiers entraîneurs contactés ont acquiescé en donnant leur accord personnel et en acceptant que le chercheur vienne solliciter le consentement des athlètes. Les joueurs

rencontrés ont accepté librement de participer à la recherche, tout en sachant que leurs droits à l'anonymat et à la confidentialité seraient préservés. Ils ont d'ailleurs tous rempli le formulaire de consentement préparé à cet effet. Cependant, puisque 4 des 6 équipes participantes étaient composées d'athlètes mineurs, le consentement parental était également de mise. Ainsi, des lettres ont été envoyées aux parents afin que ceux-ci acceptent que leurs enfants participent à cette étude. Enfin, les chercheurs, qui ont rencontré chaque équipe à 10 reprises, se rendaient au gymnase à la fin des pratiques pour y faire remplir les questionnaires aux athlètes et aux entraîneurs. Il est important de noter que les participants ont été évalués suite aux pratiques et non suite aux matchs. En effet, à titre de rappel, les études de Horn (1984) précisent que lors des matchs, les entraîneurs communiquent davantage, en terme de fréquence, avec les joueurs évalués comme étant plus performants, contrairement aux pratiques, où aucune différence significative n'a été relevée dans le nombre de communications. Les chercheurs ont donc présumé que ce résultat pouvait être dû au fait que l'objectif d'une pratique étant l'apprentissage, les entraîneurs donnent autant de feedback à tous les joueurs, tandis qu'en contexte de match, où le but est la victoire, l'entraîneur peut avoir davantage tendance à communiquer avec les joueurs évalués comme étant plus performants.

L'étude a été réalisée en trois étapes. Les variables mesurées diffèrent selon les deux groupes de participants, soit les entraîneurs et les athlètes. En ce qui concerne les entraîneurs, nous avons mesuré les perceptions de celui-ci par rapport au talent et à

l'effort de chaque joueur, de même que l'évaluation de performance individuelle de chaque athlète. Pour ce qui est des athlètes, les besoins (autonomie, compétence et appartenance sociale), la motivation, le feedback de l'entraîneur, les conséquences (cognitives, affectives et comportementales) et la performance collective de l'équipe étaient mesurés.

Étape 1

L'entraîneur devait évaluer le niveau de talent et d'effort de chaque athlète, une seule fois au tout début de l'étude, donc à la pratique 1. Les chercheurs ont également évalué les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale des joueurs ainsi que la cohésion de tâche de l'équipe à cette même pratique.

Étape 2

Suite à chacune des 10 pratiques, l'entraîneur évaluait la performance individuelle des athlètes. D'un autre côté, toujours à la fin de chaque pratique, les joueurs évaluaient le feedback de l'entraîneur au niveau individuel et collectif, leur motivation personnelle ainsi que celle de l'équipe, de même que les conséquences cognitives, affectives et comportementales, dont la performance. Bien sûr, en raison des absences des athlètes, dues aux blessures, à la maladie ou aux études, ce n'est pas tous les joueurs qui ont complété le questionnaire à dix reprises.

Étape 3

À la dernière pratique, les athlètes devaient également évaluer leur motivation individuelle, mais au niveau contextuel, c'est-à-dire leur motivation générale à jouer au basket-ball. Cette étape n'a été complétée qu'une seule fois à la dernière pratique, donc près de 10 semaines suivant le début de l'étude.

2.3 Mesures

Étape 1

À la pratique 1, afin de mesurer la perception de l'entraîneur par rapport au talent des athlètes, un énoncé était posé: *À l'aide de l'échelle suivante, évalue le niveau de talent de chaque athlète.* L'entraîneur répondait sur une échelle de mesure de type Likert de 1 à 10, 1 étant *peu talentueux* et 10 étant *très talentueux*. Ensuite, afin de connaître la perception de l'entraîneur par rapport à l'effort déployé par les joueurs dans leur pratique générale du basket-ball, un énoncé évalué sur une échelle de type Likert de 1 à 10, 1 étant *peu d'effort* et 10 étant *beaucoup d'effort* était demandé : *À l'aide de l'échelle suivante, évalue le niveau d'effort (de cœur) généralement investi par chaque athlète dans sa pratique du basket-ball.*

D'un autre côté, toujours suite à la pratique 1, les joueurs évaluaient leurs besoins d'appartenance sociale ($\alpha=.87$), d'autonomie ($\alpha=.56$) et de compétence ($\alpha=.87$). Trois instruments validés dans des études antérieures ont été combinés pour concevoir cette section. Huit items proviennent de l'Échelle des perceptions d'autonomie dans les domaines de vie (Blais & Vallerand, 1992), ainsi que de l'Échelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie (Losier et al., 1993), soit quatre énoncés chacun et cinq items ont été puisés dans l'Échelle du sentiment d'appartenance sociale (Richer & Vallerand, 1998). Ainsi, l'instrument finale est évalué à l'aide d'une échelle de type Lykert de 1 à 7, 1 étant *Pas du tout en accord* et 7 étant *Très fortement en accord*. Des questions sociodémographiques sur le sexe, l'âge, le nombre d'heures de pratique par semaine, le nombre d'années de pratique du basket-ball ainsi qu'un énoncé visant à savoir si l'athlète est partant ou non de l'équipe complètent cette section.

Étape 2

Suite à chacune des 10 pratiques, l'entraîneur évaluait le niveau de performance de l'athlète en répondant à l'énoncé suivant : *À l'aide de l'échelle suivante, évalue la performance de chaque athlète pour sa pratique d'aujourd'hui*. Les entraîneurs répondaient sur une échelle de mesure de type Likert de 1 à 10, 1 étant *Mauvaise performance* et 10 étant *Excellente performance*.

En ce qui concerne les joueurs, la communication de l'entraîneur au niveau individuel et collectif, leur motivation personnelle, la motivation collective et les conséquences de la motivation étaient mesurées.

La communication de l'entraîneur au niveau individuel et collectif

Cette section visait à déterminer le style de communication utilisé par l'entraîneur, soit un style positif soutenant l'autonomie, un style suscitant l'incompétence ou un style contrôlant. Cet instrument était composé de 6 questions évaluées sur une échelle de fréquence de 1 à 5, 1 étant *presque jamais* et 5 étant *presque toujours*. Le chercheur demandait aux athlètes : *Aujourd'hui, à quelle fréquence l'entraîneur chef a-t-il communiqué avec toi et l'équipe de la façon suivante ?* Trois des items mesuraient la communication de l'entraîneur au niveau individuel, tandis que les trois autres évaluaient la communication de l'entraîneur au niveau collectif. Par exemple, le joueur pouvait répondre *l'entraîneur a insisté pour que je fasse les choses à sa façon* (style contrôlant) ou encore *l'entraîneur a encouragé l'équipe à faire ses propres choix* (style soutenant l'autonomie). Ces énoncés ont été adaptés de l'instrument utilisé dans l'étude de Noels, Pelletier, Clément & Vallerand (2000) sur l'apprentissage d'une langue seconde.

La motivation individuelle et collective

Compte tenu du fait que la motivation (individuelle et collective) a été mesurée à plusieurs reprises, la procédure de Shimmack et Diener (1997) a été utilisée afin de déterminer la fréquence et l'intensité de celle-ci. À la question initiale étant *Pourquoi as-tu pratiqué aujourd'hui ?* Neuf items basés sur l'EMS (Brière et al., 1995) ont été employés pour la motivation au niveau individuel. Ces items mesuraient respectivement la motivation intrinsèque telle que définie par Deci & Ryan (1985), la conception tripartite de la motivation intrinsèque de Vallerand (1997), la motivation extrinsèque identifiée, l'introjection, la régulation externe et l'amotivation (voir à ce sujet l'annexe). L'athlète évaluait sa motivation personnelle à chaque pratique sur une échelle d'intensité de 1 à 6, 1 étant *très faiblement* et 6 étant *extrêmement*. Cependant, afin de considérer la fréquence, l'item 0 *Ne s'applique pas* a été ajouté. De plus, en fonction des prémisses des travaux de Miquelon & Perreault (2000), la motivation collective de l'équipe, soit la motivation collectivement autodéterminée (intrinsèque et identifiée), la motivation non collectivement autodéterminée (la régulation externe) et l'amotivation collective était évaluée sur cette même échelle (intensité & fréquence).

Les conséquences de la motivation

Pour ce qui est des conséquences de la motivation, les trois types proposés par Vallerand (1997) étaient mesurés. Au niveau comportemental, l'athlète évaluait sa performance individuelle ainsi que la performance collective de l'équipe sur une échelle de mesure de type Likert, de 1 à 10, 1 étant *Mauvaise performance* et 10 étant *Excellente performance*. Ensuite, pour ce qui est des conséquences affectives et cognitives, le chercheur demandait aux joueurs : *Lors de la pratique d'aujourd'hui, évalue à l'aide de l'échelle suivante à quel point étais-tu...* L'athlète évaluait son niveau de joie et de mauvaise humeur, de même que sa concentration sur une échelle de fréquence de type Likert de 1 à 10, 1 étant *Pas du tout* et 7 étant *Énormément*.

Étape 3

Enfin, les joueurs évaluaient leur degré d'autodétermination, soit leur motivation générale à jouer au basket-ball, au niveau contextuel en remplissant l'EMS (Brière et al., 1995). La consistance interne des sous-échelles du EMS variait entre .76 (amotivation) et .92 (motivation intrinsèque à l'accomplissement).

3. RÉSULTATS

Les résultats sont répartis sur trois sections. La première partie fait état des analyses au niveau situationnel afin d'y vérifier les prémisses de la théorie de l'évaluation cognitive, et ce, autant au niveau individuel que collectif. À cet effet, des corrélations entre le feedback administré par l'entraîneur et la motivation des athlètes, ainsi que des corrélations entre la motivation des athlètes et les conséquences (principalement la performance) sont présentées. La seconde section expose les résultats en ce qui concerne les notions de fréquence et d'intensité de la motivation, l'objectif étant de déterminer quelle composante prédit le mieux l'intensité perçue des divers types de motivation. La dernière phase présente les analyses au niveau contextuel, le but étant de savoir si l'effet Pygmalion se manifeste. Ainsi, des analyses entre les variables de la séquence suivante sont réalisées : perception de l'entraîneur sur les niveaux de talent et d'effort des athlètes – feedback de l'entraîneur – motivation des athlètes – conséquences (performance). Il est important de noter qu'en raison du nombre restreint de participants ainsi que de la forte intercorrélation entre certaines variables, les analyses de régression ne convenaient pas à cette étude. Des analyses corrélationnelles ont donc été utilisées afin de vérifier la dynamique sous-jacente à l'effet Pygmalion et de présenter un portrait global des résultats.

3.1 Les résultats au niveau situationnel

3.1.1 Niveau individuel

D'abord, la première étape visant à tester les prémisses de la théorie de l'évaluation cognitive consiste à vérifier l'association entre le feedback administré par l'entraîneur et la motivation de l'athlète. Des analyses sont donc effectuées à l'aide des pointages absolus des types de feedback, mais également des proportions des types de feedback. Les proportions sont calculées de la façon suivante : de l'addition des trois types de feedback (suscitant l'autonomie, contrôlant et suscitant l'incompétence) résulte le feedback total et chaque type de feedback devient ensuite numérateur dans la division avec le feedback total. À cet effet, il est possible de croire que dans certains cas, les proportions peuvent être de meilleurs indicateurs, puisque si par exemple l'athlète reçoit « quelquefois » du feedback suscitant l'incompétence, mais « presque jamais » du feedback suscitant l'autonomie, au total, la proportion de feedback suscitant l'incompétence risque d'avoir davantage d'impact.

Les résultats présentés au tableau 1 indiquent que les corrélations entre le feedback contrôlant sont presque nulles pour ce qui est des pointages absolus, mais au niveau des proportions, des faibles corrélations indiquent que plus le joueur reçoit de feedback contrôlant, moins il est motivé de façon autodéterminée. D'autre part, plus l'athlète reçoit de feedback soutenant l'autonomie, plus il est motivé d'une manière autodéterminée. À l'inverse, plus l'entraîneur s'adresse au joueur en utilisant du

feedback d'incompétence, moins l'athlète est motivé intrinsèquement et plus ses niveaux de motivation extrinsèque par régulation externe et d'amotivation sont élevés. Il est aussi possible de constater que les corrélations sont plus élevées avec les proportions qu'avec les pointages absolus. Cependant, les résultats démontrent également que plus l'athlète reçoit de feedback soutenant l'autonomie, plus ses niveaux de motivation extrinsèque identifiée et introjectée sont élevés. En effet, en examinant plus attentivement le patron des résultats entre les proportions de feedback suscitant l'autonomie et l'incompétence et la motivation, il semble que les types de motivation se distribuent en deux groupes. À titre d'information, lorsqu'une analyse factorielle est réalisée, les résultats démontrent que les types de motivation se divisent en deux grandes catégories, soit la motivation intrinsèque, la motivation intrinsèque à la stimulation, à l'accomplissement et à la connaissance, la motivation extrinsèque identifiée et introjectée représentent le premier groupe de l'analyse factorielle, tandis que la motivation extrinsèque par régulation externe (sociale et temps de jeu), de même que l'amotivation constituent le deuxième groupe.

Tableau 1. Corrélations entre les pointages absolus (PA) et les proportions (Pr) des types de feedback individuel, l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences de la motivation (situationnel).

Type de feedback	PA feedback i autonomie	PA feedback i contrôlant	PA feedback i incompétent	Pr feedback i autonomie	Pr feedback i contrôlant	Pr feedback i incompétent
INTENSITÉ						
Niveau individuel						
Motivation intrinsèque	.31***	-.01	-.13***	.24***	-.09*	-.24***
MI stimulation	.35***	-.06	-.17***	.33***	-.17**	-.27***
MI accomplissement	.34***	.10*	-.07	.21***	-.06	-.22***
MI connaissance	.32***	-.04	-.03	.22***	-.16**	-.13**
ME identifiée	.35***	-.06	-.07	.28***	-.26**	-.17***
ME introjectée	.20**	-.02	-.19***	.22***	-.06	-.24**
ME régulation sociale	.09*	.04	.23***	-.05	-.09*	.18***
ME régulation externe	.03	.06	.15***	-.06	-.04	.14***
Amotivation	-.10*	.09*	.28***	-.20*	.02	.26***
CONSEQUENCES						
Niveau individuel						
Joie	.20***	.06	-.13**	.15**	.01	-.22***
Mauvaise humeur	-.05	-.00	.18***	-.09	-.05	.19***
Concentration	.20**	-.02	-.03	.14**	-.08	-.11*
Performance personnelle	.29***	-.06	-.09	.19***	-.06	-.21***
Performance indi. coach	.16**	-.15**	-.12**	.21***	-.15**	-.12**
Performance collective	.22***	.07	-.01	.13**	-.06	-.12**

*. P<.05

** P <.01

***. P<.001

Ensuite, toujours au niveau individuel, la relation entre les types de feedback et les conséquences de la motivation, soit affective (l'humeur), cognitive (la concentration) et comportementale (la performance) a aussi été examinée. De faibles corrélations indiquent que plus l'athlète reçoit de feedback suscitant l'autonomie (pointage absolu et

proportion), plus il est joyeux, plus il est concentré et plus son niveau de performance est élevé et ce, autant selon son évaluation personnelle que celle de l'entraîneur. En contrepartie, pour ce qui est du feedback contrôlant, une seule relation est significative. Plus l'entraîneur s'adresse au joueur en utilisant du feedback contrôlant, moins son évaluation du niveau de performance de cet athlète est élevée. En ce qui concerne les liens entre le feedback suscitant l'incompétence et les conséquences, plus l'athlète reçoit de feedback d'incompétence de la part de son entraîneur (davantage en terme de proportion), moins il est joyeux, plus il est de mauvaise humeur, moins il est concentré et moins son niveau de performance est élevé et ce, autant selon son évaluation personnelle que celle de l'entraîneur.

Enfin, la dernière étape visant à tester les prémisses de la théorie de l'évaluation cognitive consiste à vérifier l'association entre les types de motivation et les conséquences de la motivation. Le patron corrélationnel exposé dans le tableau 2 indique que dans l'ensemble, plus le joueur est motivé intrinsèquement, plus il est joyeux, plus il est concentré et plus ses évaluations de performance individuelle et collective sont élevées. À l'inverse, plus l'athlète est amotivé, plus il est de mauvaise humeur. Ainsi, il est intéressant de constater que plus la motivation du joueur est autodéterminée, plus les conséquences associées à celle-ci sont positives.

Tableau 2. Corrélations entre l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences de la motivation (situationnel).

Intensité motivation niveau individuel	MI	MI stim.	MI acc.	MI conn.	ME id.	ME intro.	ME reg. ext.1	ME reg.ext.2	Amo.
CONSEQUENCES									
Joie	.22***	.22***	.29***	.19***	.10*	.08	.15**	.06	-.03
Humeur	-.19***	-.05	-.16***	-.01	-.03	.03	.10*	.07	.20***
Concentration	.24***	.26***	.27***	.23***	.22***	.15**	.15**	.11*	-.08
Perf.ormance ind.	.26***	.27***	.32***	.20***	.17***	.09*	.23***	.15**	-.01
Performance équipe	.21***	.25***	.32***	.27***	.18***	.15**	.23***	.24***	.07
Perf. Indiv. coach	.07	.01	-.02	.05	.14**	.00	-.07	-.09*	-.04

*, P<.05 **, P<.01 ***, P<.001

En guise de résumé, les résultats en lien avec la théorie de l'évaluation cognitive présentés au niveau individuel vont dans le même sens que le modèle initial. En effet, les associations prédites reliaient le feedback administré par l'entraîneur et la motivation des athlètes, ainsi que la motivation des joueurs et les conséquences affectives, cognitives et comportementales. De ce fait, les liens entre motivation et conséquences sont davantage significatifs, présentent un effet plus proximal que ceux testés entre feedback et conséquences, qui semblent quant à eux plus distaux.

3.1.2 Niveau collectif

Avant d'exposer les corrélations entre la séquence prédite au niveau collectif, soit feedback collectif de l'entraîneur – motivation collective – performance collective, il est important de tenir compte des intercorrélations entre les types de feedback individuel et collectif, ainsi qu'entre les types de motivation individuel et collectif. En effet, le but de ces analyses est de savoir si l'athlète distingue bien le niveau individuel du niveau collectif. Par exemple, si sa motivation personnelle est différente de sa perception de la motivation collective ou s'il reconnaît que l'entraîneur s'adresse à lui ou à l'équipe.

Les intercorrélations entre les types de motivation individuels et collectifs varient entre $-.15$ et $.62$, ce qui démontrent que le joueur distingue en partie sa motivation personnelle de celle de l'équipe. Cependant, en ce qui concerne les analyses entre le feedback individuel et collectif, l'athlète semble moins différencier les construits, puisque les résultats se situent entre $.62$ et $.72$. Ces résultats ne sont pas surprenants, car puisque l'athlète est lui-même membre de l'équipe, il se peut qu'il se sente visé quand son entraîneur envoie du feedback collectif.

Dans le but de vérifier les prémisses de la théorie de l'évaluation cognitive mais au niveau collectif, en premier lieu, le tableau 3 présente la relation entre le feedback administré par l'entraîneur à l'égard de l'équipe et la motivation collective. Tout comme au niveau individuel, des analyses corrélationnelles ont été effectuées à l'aide des pointages absolus des types de feedback, ainsi que des proportions des types de feedback.

Tableau 3. Corrélations entre les pointages absolus (PA) et les proportions (Pr) des types de feedback collectif, l'intensité moyenne (I) des types de motivation collectif, et les conséquences de la motivation (situationnel).

Type de feedback	PA feedback C autonomie	PA feedback C contrôlant	PA feedback C incompétent	Pr feedback C autonomie	Pr feedback C contrôlant	Pr feedback C incompétent
INTENSITÉ						
Niveau collectif						
Motivation intrinsèque	.20***	-.06	-.21***	.22***	-.06	-.23***
ME identifiée	.18***	-.03	.02	.13**	-.14**	-.02
ME régulation externe	.02	.03	.12**	-.04	-.06	.12**
Amotivation	-.02	.13**	.30***	-.17***	.01	.22***
CONSÉQUENCES						
Joie	.15**	.11*	-.11*	.09*	.06	-.19***
Humeur	-.07	-.01	.19***	-.10*	-.05	.18***
Concent.	.16***	.02	.05	.08	-.07	-.03
Performance person.	.25***	.12**	.02	.10*	-.02	-.11*
Performance collective	.23***	.13**	-.01	.09*	.02	-.14**
Perfor. ind. coach	.14**	-.10*	-.13**	.17**	-.09*	-.13**

*. $P < .05$

** $P < .01$

*** $P < .001$

À cet effet, les résultats révèlent que plus l'athlète discerne que l'équipe reçoit du feedback collectif suscitant l'autonomie, plus il pense que celle-ci est motivée de façon collectivement déterminée. D'un autre côté, plus le joueur perçoit que l'entraîneur s'adresse à l'équipe en utilisant du feedback suscitant l'incompétence, plus il croit que le niveau de motivation de celle-ci est non collectivement déterminée et plutôt amotivée. En ce qui concerne les associations avec le feedback contrôlant (plus particulièrement avec les pointages absolus), quoique les corrélations soient pas très faibles, plus l'athlète discerne que l'équipe reçoit du feedback contrôlant, plus il l'évalue comme étant amotivée. et l'évaluation de l'entraîneur par rapport à la performance de l'équipe est négative. Cependant, ces mêmes associations révèlent que même si le joueur perçoit que l'entraîneur s'adresse à l'équipe en utilisant du feedback contrôlant, ses évaluations de performance personnelle et collective sont tout de même positives.

En deuxième lieu, le patron corrélationnel entre les types de feedback collectifs et les conséquences de la motivation, soit affective (l'humeur), cognitive (la concentration) et comportementale (la performance) a été aussi examiné. Ainsi, plus l'athlète discerne que l'équipe reçoit du feedback collectif suscitant l'autonomie, plus son humeur est positive et plus les évaluations de performance individuelle et collective, de même que l'évaluation de l'entraîneur sont élevées. À l'inverse, plus le joueur perçoit que l'entraîneur s'adresse à l'équipe en utilisant du feedback suscitant l'incompétence,

plus il est de mauvaise humeur et plus les évaluations de performance individuelle et collective, de même que l'évaluation de l'entraîneur sont négatives.

En troisième lieu, la dernière étape visant à examiner les prémisses de la théorie de l'évaluation cognitive au niveau collectif consiste à relier les types de motivation de l'équipe aux conséquences affective (l'humeur), cognitive (la concentration) et comportementale (la performance). À la lumière des résultats, il est très intéressant de constater que les corrélations les plus élevées unissent la motivation collective à la performance collective. En effet, que la motivation de l'équipe soit collectivement déterminée ou non collectivement déterminée, ses membres évaluent de façon positive leur niveau de performance collective. Cependant, comme il est possible de le constater dans le tableau 4, l'effet est descendant, dans le sens où plus l'équipe est collectivement déterminée, plus la corrélation est élevée et plus l'équipe est non collectivement déterminée, moins la corrélation est forte, quoique toujours positive.

Tableau 4. Corrélations entre l'intensité moyenne (I) des types de motivation collectif et les conséquences de la motivation (situationnel).

Intensité motivation niveau collectif	MI	ME ident.	ME reg. ext.	Amotivation
CONSEQUENCES				
Joie	.18***	.01	.02	.11*
Humeur	-.13**	.03	.07	.26***
Concentration	.14**	.25***	.09	.08
Perf.ormance ind.	.14**	.11*	.05	.12**
Performance équipe	.28***	.21***	.14**	.12**
Perf. Indiv. coach	.01	.07	-.08	-.06

*. P<.05 **. P <.01 ***. P<.001

3.2 La fréquence et l'intensité de la motivation

Les procédures présentées par Schimmack & Diener (1997), qui permettent de considérer la fréquence, l'intensité et l'intensité perçue, ont été utilisées afin de déterminer quelle de ces variables prédit le mieux les types de motivation. À cet effet, la fréquence (F) représente le nombre de réponses non-nulles, l'intensité (I) se calcule par la moyenne des scores non-nuls, soit la somme des scores divisée par la fréquence (F) réelle d'apparition, tandis que l'intensité perçue (P) est l'interaction entre l'intensité moyenne (I) et la fréquence (F), divisée par le nombre de réponses totales pour chaque type de motivation (Lacroix & Perreault, soumis pour publication). Un critère externe au

niveau contextuel, soit l'EMS (Brière et al., 1995) a également été utilisé afin de vérifier quelle composante de la motivation (I, F, P) s'associe aux différents types de motivation.

Premièrement, il est important de préciser que les résultats distinguent la fréquence de l'intensité puisque, comme il est possible de le constater dans le tableau 5, les deux variables sont faiblement corrélées et ce, autant au niveau individuel que collectif. De plus, les corrélations entre l'intensité moyenne et l'intensité perçue sont beaucoup plus élevées que celles reliant la fréquence à l'intensité perçue. Ainsi, ces résultats permettent de conclure que l'intensité est la variable qui prédit le mieux l'intensité perçue des divers types de motivation.

Tableau 5. Statistiques descriptives et corrélations entre Intensités perçues (P), fréquences (F) et Intensités moyennes (I) et les types de motivation (niveau contextuel).

Type de motivation	P	F	I	r (I-F)	r (I-P)	r (F-P)
NIVEAU INDIVIDUEL						
Motivation intrinsèque	5.40 (.67)	8.41 (1.54)	5.40 (.65)	.22	.99***	.25*
MI à la stimulation	4.74 (.85)	8.33 (1.53)	4.76 (.85)	.26*	.99***	.29*
MI à l'accomplissement	4.75 (.02)	8.42 (1.54)	4.76 (1.00)	.32*	1***	.34**
MI à la connaissance	4.24 (1.43)	8.2 (2.11)	4.36 (1.22)	.44**	.97***	.63***
ME régulation identifiée	5.06 (.92)	8.28 (1.67)	5.13 (.86)	.44***	.96***	.51***
ME régulation introjectée	4.34 (1.33)	8.05 (1.89)	4.49 (1.17)	.34**	.94***	.50***
ME régulation externe (s)	1.92 (1.68)	5.23 (3.5)	2.77 (1.46)	.36*	.83***	.76***
ME régulation externe (t)	3.35 (1.78)	7.45 (2.53)	3.64 (1.58)	.38**	.96***	.58***
Amotivation	.51 (.84)	1.88 (2.41)	1.85 (1.08)	.39*	.86***	.79***
NIVEAU COLLECTIF						
Motivation intrinsèque	5.16 (.69)	8.42 (1.50)	5.15 (.69)	.16	1.00***	.16
ME régulation identifiée	5.42 (.62)	8.43 (1.54)	5.43 (.60)	.33*	.99***	.36***
ME régulation externe	5.09 (1.01)	8.23 (1.74)	5.20 (.82)	.18	.90***	.38**
Amotivation	.51 (.96)	1.68 (2.49)	2.32 (1.59)	.12	.67***	.79***

*. P<.05 **. P <.01 ***. P<.001

Deuxièmement, afin de valider les résultats présentés ci-dessus, un critère externe, soit les types de motivation de l'EMS (Brière et al., 1995), a été corrélé avec l'intensité, la fréquence et l'intensité perçue. Le tableau 6 révèle qu'encore une fois, l'intensité prédit davantage les types de motivation que la fréquence. Cependant, l'intensité perçue des différents types de motivation est très fortement corrélée avec ceux de l'EMS, ce qui suggère que cette échelle contient à la fois de l'intensité et de la fréquence, ne distinguant pas les composantes l'une de l'autre. En effet, puisque l'EMS mesure la motivation sur une échelle de 1 à 7, 1 étant «correspond» et 7 «ne correspond pas du tout», elle ne semble pas distinguer la fréquence de l'intensité, d'où l'importance d'utiliser la méthode de Schimmack & Diener (1997).

De plus, puisque la présente étude est effectuée auprès d'un sport d'équipe, à titre exploratoire, les types de motivation de l'EMS ont été corrélés avec l'intensité, la fréquence et l'intensité perçue des types de motivation collectifs ont aussi été réalisées. Les résultats indiquent que le patron collectif est similaire au patron individuel, dans le sens où l'intensité prédit davantage les types de motivation que la fréquence, mais l'intensité perçue présente des corrélations similaires à l'intensité.

Tableau 6. Corrélations entre la fréquence (F), l'intensité moyenne (I), l'intensité perçue (P) des types de motivation individuel et collectif et les scores du EMS (V) (niveau contextuel).

Type de motivation (EMS)	MI à la stimulation	MI à l'accomplissement	MI à la connaissance	ME régulation identifiée	ME régulation introjectée	ME régulation externe	Amotivation
Individuel							
F	.16	.25	.52***	-.19	.15	(s).58*** (t).18	.37**
I	.64***	.78***	.68***	-.08	.63***	(s).68*** (t).48***	.45*
P	.63***	.77***	.75***	-.11	.66***	(s).84*** (t).46***	.51***
Collectif							
F MI	.15	.24	.27*	-.15	-.09	-.12	.02
F ME identifiée	.15	.26	.29*	-.14	-.08	-.10	.01
F ME rég.ext.	.07	.14	.18	-.07	-.16	-.03	.05
F amot.	-.22	-.03	-.05	.17	-.01	.36**	.35**
I MI	.71***	.61***	.52***	.29*	.38**	.13	-.08
I ME identifiée	.32*	.31***	.21	.11	.15	-.01	-.14
I ME rég.ext.	.04	.15	.09	.20	.20	.17	.02
I amot.	.08	.37	.42*	.26	.24	.24	.27
P MI	.71***	.60***	.51***	.29*	.38**	.13	-.08
P ME identifiée	.30*	.29*	.23*	.08	.14	-.06	-.13
P ME rég.ext.	-.02	.06	.03	.19	.09	.18	.05
P amot.	-.18	.03	.02	.24	.02	.37**	.49***

*. $P < .05$

** $P < .01$

*** $P < .001$

3.3 Les résultats au niveau contextuel

D'abord, en ce qui a trait au niveau contextuel, plus précisément des résultats en lien avec l'effet Pygmalion, des analyses entre les variables de la séquence suivante sont présentées : perception de l'entraîneur sur les niveaux de talent et d'effort des athlètes – feedback de l'entraîneur – motivation des athlètes – conséquences (performance). Il est important de noter qu'afin d'effectuer les corrélations au niveau contextuel, les moyennes (qui tiennent compte de l'ensemble des situations) de chaque variable du modèle ont été calculées. La première étape vise à examiner l'association entre la perception de l'entraîneur à propos des niveaux de talent et d'effort des joueurs et le feedback qu'il administre. À cet effet, les résultats présentés au tableau 7 indiquent que plus l'entraîneur évalue l'athlète comme étant talentueux, plus il lui envoie une proportion élevée de feedback suscitant l'autonomie et une proportion faible de feedback contrôlant. En ce qui concerne l'effort, les résultats ne sont pas significatifs, mais ils permettent tout de même de constater que plus l'entraîneur croit que l'athlète déploie un niveau d'effort élevé, plus il lui envoie de feedback suscitant l'autonomie et moins de feedback contrôlant.

Tableau 7. Corrélations entre le talent, l'effort et l'interaction entre le talent et l'effort (TxE), les besoins, les proportions et les moyennes des pointages absolus des types de feedback individuel, l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences (niveau contextuel).

	Talent		Effort		TxE	
Effort	.16					
TxE	.85***		.64***			
BESOINS						
Appartenance sociale	.25		.20		.33*	
Compétence	.39**		.02		.34**	
Autonomie	.13		.25		.24	
FEEDBACK						
F autonomie	Proportion .38**	Moy. PA .10	Proportion .17	Moy. PA .16	Proportion .41**	Moy. PA .20
F contrôlant	-.41**	-.47***	-.22	-.12	-.46***	-.43**
F incompétent	-.10	-.22	-.01	.05	-.10	-.15
INTENSITÉ						
MI	.05		.28*		.14	
MI stim.	.16		.15		.22	
MI acc.	-.06		.15		.06	
MI conn.	.19		.06		.21	
ME ident.	.13		.29*		.25	
ME intro.	.08		.15		.14	
ME reg. ext. 1	-.09		.03		-.05	
ME reg. ext. 2	-.05		-.03		-.04	
Amotivation	.06		.18		.19	
CONSÉQUENCES						
Joie	-.03		.07		.03	
Humeur	.10		.02		.07	
Concent.	.12		.09		.18	
Perf. Ind.	-.01		-.03		.01	
Perf. Éq.	-.20		.05		-.10	
Perf. coach	.14		.39**		.30*	

*, P<.05

**, P <.01

***, P<.001

Une autre association a également été prise en compte, soit l'interaction entre le niveau de talent et d'effort et les différents types de feedback. En multipliant le niveau de talent avec le niveau d'effort (à noter également que le talent et l'effort corrèlent très faiblement $r = .16$), les résultats démontrent que plus l'entraîneur perçoit que l'athlète a des niveaux de talent et d'effort élevés, plus il lui envoie de feedback suscitant l'autonomie et moins il s'adresse à lui en étant contrôlant. De façon à mieux comprendre cette relation, il est possible de décortiquer celle-ci en créant quatre catégories d'athlètes à l'aide de la moyenne de ces deux indicateurs, soit ceux qui ont des niveaux de talent et d'effort élevés, les joueurs talentueux mais qui déploient un faible niveau d'effort, ceux qui ont peu de talent mais qui déploient un niveau d'effort élevé et enfin, les athlètes qui ont des niveaux faibles de talent et d'effort. En examinant l'impact de ces deux variables sur le feedback, les résultats d'analyses de variance (2 Talent faible / élevé X 2 effort faible / élevé) révèlent la présence d'un effet d'interaction sur la pointage absolu de feedback soutenant l'autonomie ($F(1,55) = 6,80, p < .05$) ainsi que sur la proportion de feedback soutenant l'autonomie ($F(1,55) = 9,74, p < .01$).

Tableau 8. Effet d'interaction ressortant d'une analyse de variance examinant l'impact du talent et de l'effort sur le pointage absolu et la proportion de feedback suscitant l'autonomie (niveau contextuel).

Feedback	Niveau de talent		
	Niveau d'effort	<i>faible</i>	<i>élevé</i>
PA F. autonomie	<i>faible</i>	3.8	3.0
	<i>élevé</i>	3.6	4.1

Feedback	Niveau de talent		
	Niveau d'effort	<i>faible</i>	<i>élevé</i>
Prop. F. autonomie	<i>faible</i>	.41	.39
	<i>élevé</i>	.39	.48

Ainsi (voir le Tableau 8), plus le joueur a des niveaux de talent et d'effort élevés, plus il reçoit de feedback suscitant l'autonomie et ce, autant en ce qui concerne les pointages absolus que les proportions. D'un autre côté, l'effet principal ressortant du devis factoriel vérifiant l'impact de ces deux facteurs sur la proportion de feedback contrôlant indique que plus l'athlète déploie un faible niveau d'effort, plus il reçoit de feedback contrôlant ($F(1,55)=5,86, p<.05$; M effort faible=.37 vs M effort élevé=.33). Cependant, de cette même analyse se dégage également un effet d'interaction révélant que l'athlète ayant un niveau de talent élevé, mais déployant un faible niveau d'effort reçoit davantage de feedback contrôlant ($F(1,55)=8,07, p<.01$).

Tableau 9. Effet d'interaction ressortant du devis factoriel reliant les notions de talent et d'effort à la proportion de feedback contrôlant (niveau contextuel).

Feedback	Niveau de talent		
	Niveau d'effort	<i>faible</i>	<i>élevé</i>
Prop. F. contrôlant	<i>faible</i>	.36	.38
	<i>élevé</i>	.36	.30

Pour ce qui est de la relation entre les notions de talent et d'effort et le pointage absolu de feedback contrôlant, le devis factoriel présente un effet principal en ce qui concerne le talent. En effet, plus le joueur a du talent et moins il reçoit de feedback contrôlant en terme absolu ($F(1,55)=6,36$, $p<.05$; M talent faible=3.4 vs. M talent élevé=2.8). Finalement, les analyses vérifiant l'impact de ces deux facteurs sur le pointage absolu et la proportion de feedback suscitant l'incompétence ne dévoilent aucun effet significatif.

Toujours au niveau contextuel, mais à titre exploratoire, certains résultats reliant les perceptions de l'entraîneur aux besoins de l'athlète, de même que les perceptions de l'entraîneur aux conséquences, s'avèrent très intéressants. En premier lieu, l'athlète perçu comme étant plus talentueux se sent plus compétent. D'un autre côté, l'athlète évalué comme étant talentueux et déployant de l'effort se sent également compétent, mais se sent aussi connecté avec son entraîneur. En deuxième lieu, plus l'entraîneur croit que l'athlète déploie un niveau d'effort élevé, plus il évalue sa performance de façon élevée, ce qui est également le cas pour l'athlète perçu comme ayant des niveaux de talent et d'effort élevés.

Le tableau 10, qui présente l'association entre les besoins de l'athlète et le feedback donné par l'entraîneur, indique que plus le besoin d'appartenance sociale de l'athlète est élevé, donc plus il se sent connecté avec l'entraîneur, plus il reçoit une grande proportion de feedback suscitant l'autonomie et moins il reçoit une proportion élevée de feedback contrôlant. Deuxièmement, plus le besoin de compétence de l'athlète est élevé, plus l'entraîneur lui administre une grande proportion de feedback suscitant l'autonomie. De plus, plus le joueur se sent autonome, plus il reçoit une proportion élevée de feedback suscitant l'autonomie et faible de feedback suscitant l'incompétence. Finalement, en reliant les besoins aux types de motivation et aux conséquences, il est possible de constater que plus les besoins d'appartenance sociale, de compétence et d'autonomie sont comblés, plus l'athlète est concentré et plus sa motivation est autodéterminée.

Tableau 10. Corrélations entre les besoins, les proportions et les moyennes des pointages absolus des types de feedback individuel, l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences (niveau contextuel).

	App. soc.		Compétence		Autonomie	
BESOINS						
App.Soc.						
Comp.	.33*					
Auto.	.41**		.31*			
FEEDBACK						
	Proportion	Moy. PA	Proportion	Moy. PA	Proportion	Moy. PA
F autonomie	.43**	.26*	.31*	.30*	.36**	.33**
F contrôlant	-.51***	-.46***	-.24	-.13	-.24	-.15
F incompétent	-.07	-.12	-.18	.10	-.26*	-.19
INTENSITÉ						
MI	.37**		.15		.32*	
MI stim.	.34**		.36**		.36**	
MI acc.	.24		.37**		.33*	
MI conn.	.47***		.28*		.20	
ME ident.	.38**		.30*		.51***	
ME intro.	.17		.04		.16	
ME reg. ext. 1	.21		.14		.19	
ME reg. ext. 2	.06		-.10		-.15	
Amotivation	.19		.00		-.25	
CONSÉQUENCES						
Joie	.17		.31*		.13	
Humeur	.01		-.12		-.09	
Concent.	.32*		.28*		.34**	
Perf. Ind.	.07		.39**		.16	
Perf. Éq.	.18		.17		.12	
Perf. coach	.15		-.19		.18	

Ensuite, toujours en lien avec l'effet Pygmalion, la deuxième étape consiste à vérifier la relation entre le feedback administré par l'entraîneur et la motivation de l'athlète. Les résultats présentés au tableau 11 indiquent que le feedback suscitant l'autonomie est positivement corrélée avec la motivation autodéterminée de l'athlète et négativement corrélée avec la motivation extrinsèque (moyenne des pointages absolus et proportions). Cependant, plus l'athlète reçoit de feedback contrôlant, moins il est motivé de façon autodéterminée. De plus, même les types de motivation extrinsèque et l'amotivation sont corrélés négativement (sauf la moyenne du pointage absolu de l'amotivation), quoique la motivation intrinsèque soit la seule à être significative (proportions). Par ailleurs, plus l'athlète reçoit de feedback suscitant l'incompétence, moins il est motivé intrinsèquement et plus il est amotivé. Ainsi, un feedback suscitant l'autonomie entraîne une motivation autodéterminée chez l'athlète, tandis qu'un feedback contrôlant et suscitant l'incompétence provoque une motivation non autodéterminée, voire même l'amotivation chez le joueur.

Tableau 11. Corrélations entre les moyennes des pointages absolus et les proportions des types de feedback individuel, l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences (niveau contextuel).

Type de feedback	Moy. PA feedback autonomie	Moy. PA feedback contrôlant	Moy. PA feedback incompétent	Proportion feedback autonomie	Proportion feedback contrôlant	Proportion feedback incompétent
INTENSITÉ						
Niveau individuel						
Motivation intrinsèque	.33*	-.04	-.19	.30*	-.12	-.30*
MI stimulation	.43**	-.17	-.28*	.46**	-.27*	-.37*
MI accomplissement	.43**	.14	-.04	.24	-.09	-.24
MI connaissance	.44**	-.15	-.02	.32*	-.34**	-.10
ME identifiée	.51**	-.05	.05	.33*	-.34**	-.10
ME introjectée	.37**	-.09	-.29*	.41*	-.16	-.41**
ME régulation sociale	.23	-.02	.25	.04	-.23	.19
ME régulation externe	.12	-.01	.21	-.02	-.16	.19
Amotivation	.10	.11	.55**	-.17	-.23	.44*
CONSEQUENCES						
Joie	.20	.19	.21	-.02	-.01	.04
Humeur	.07	-.06	.12	.03	-.15	.12
Concent.	.36**	-.07	.20	.20	-.32*	.06
Perf. Ind.	.39**	.28*	.22	.05	-.03	-.04
Perf. Éq.	.36**	.29*	.23	.02	-.01	-.02
Perf. coach	.16	-.18	-.05	.21	-.21	-.07

*. $P < .05$ **. $P < .01$ ***. $P < .001$

La dernière étape en lien avec l'effet Pygmalion vise à relier les types de motivation aux conséquences. À cet effet, dans l'ensemble, les résultats présentés au tableau 12 indiquent que plus la motivation de l'athlète est autodéterminée, plus il est joyeux. À l'inverse, plus il est amotivé et plus il est de mauvaise humeur. De plus, le

joueur motivé de façon intrinsèque est davantage concentré et son niveau de performance est plus élevé. Cependant, peu importe le type de motivation, l'athlète perçoit constamment que le niveau de performance de l'équipe est élevé et ce, même lorsqu'il est motivé extrinsèquement. Les corrélations entre la motivation de l'athlète et l'évaluation de performance de l'entraîneur sont pratiquement nulles.

Tableau 12. Corrélations entre l'intensité moyenne (I) des types de motivation individuel et les conséquences (niveau contextuel).

	MI	MI stim.	MI acc.	MI conn.	ME id.	ME intro.	ME reg. ext. 1	ME reg. ext. 2	Amo.
INTENSITÉ									
MI stim.	.53***								
MI acc.	.68***	.70***							
MI conn.	.45***	.69***	.57***						
ME ident.	.46***	.43**	.50***	.51**					
ME intro.	.49***	.51***	.38**	.28*	.41**				
ME reg. ext. 1	.09	.35*	.20	.41**	.13	.20			
ME reg. ext. 2	.06	.22	.15	.39*	.10	.22	.67***		
Amotivation	-.15	.12	.17	.36*	-.08	-.02	.47*	.57***	
CONSÉQUENCES									
Joie	.22	.27*	.38**	.31*	.21	.07	.35*	.08	.24
Humeur	-.33*	-.04	-.20	.03	-.02	.07	.08	.20	.49**
Concent.	.38**	.28*	.41**	.40**	.40**	.17	.36*	.22	.31
Perf. Ind.	.32*	.28*	.47**	.31*	.24	.12	.42**	.24	.33
Perf. Éq.	.40**	.35**	.53***	.44**	.26*	.29*	.48**	.42**	.45**
Perf. coach	-.03	-.02	-.10	.03	.24	.04	-.02	-.15	.21

*. P<.05

** P <.01

***. P<.001

Finalement, au tableau 13, les résultats des analyses entre les conséquences révèlent que la concentration de l'athlète est fortement corrélée avec ses évaluations de performance personnelle et collective. Il est donc possible de supposer que les conséquences cognitives, soit la concentration, pourraient prédire les conséquences comportementales (la performance).

Tableau 13. Corrélations entre les conséquences (niveau contextuel).

	Joie	Humeur	Concentration	Perfor. pers.	Perfor. équi.
CONSÉQUENCES					
Joie					
Humeur	-.42**				
Concentration	.35**	-.06			
Perform. personnel	.58***	-.16	.68***		
Perform. équipe	.47***	-.01	.56***	.78***	
Perform. ind. coach	-.19	.11	.07	-.09	-.14

*. $P < .05$ **. $P < .01$ ***. $P < .001$

4. DISCUSSION

L'objectif de cette étude était de comprendre comment la communication d'un entraîneur influence la performance des athlètes tant aux plans individuel que collectif dans les équipes sportives. Au niveau individuel, nous testions la séquence suivante : perceptions préétablies de l'entraîneur à l'égard des athlètes – style de communication de l'entraîneur utilisé envers chacun – motivation des joueurs – performance des joueurs, en se basant sur les prémisses de la théorie de l'évaluation cognitive ainsi que celles du *MHMIE*. En ce qui concerne le niveau collectif, à la lumière des travaux de Miquelon & Perreault (2000), de la TEC et du *MHMIE*, l'expérimentation consistait à vérifier les liens entre le style de communication de l'entraîneur à l'égard de l'équipe, la motivation collective et la performance de l'équipe.

En premier lieu, en s'appuyant sur la théorie de l'évaluation cognitive, l'hypothèse 1 soutenait l'idée que le style de communication de l'entraîneur influence la motivation de l'athlète, qui à son tour a un impact sur la performance du joueur. À cet effet, les résultats confirment que plus l'entraîneur soutient l'autonomie de l'athlète, plus celui-ci est motivé d'une façon autodéterminée. Par contre, plus l'entraîneur utilise un style de communication contrôlant et/ou suscitant l'incompétence, plus l'athlète est motivé d'une façon non-autodéterminée. Aussi, plus le joueur est intrinsèquement motivé, plus son niveau de performance est élevé et plus il est extrinsèquement motivé ou même amotivé, plus son niveau de performance est faible. Ces résultats appuient

donc les études antérieures basées sur la théorie de l'évaluation cognitive (Pelletier & Vallerand, 1996; Vallerand & Reid, 1984; 1988). Cependant, comparativement aux travaux précédents, les mêmes athlètes ont été mesurés à près de 10 reprises chacun, ce qui constitue un apport important à la recherche sur ce sujet. De plus, les résultats de cette étude confirment la séquence antécédents-motivation-conséquences au niveau situationnel, tel que postulée par Vallerand (1997). Bien que les résultats appuient le modèle de Vallerand, ils remettent néanmoins en question l'idée que trois types de conséquences indépendantes de la motivation existent dans le modèle de Vallerand. Plus précisément, cette étude démontre que la motivation est liée à la performance, mais aussi que les conséquences affective et cognitive semblent être plus liées à la performance que les différents types de motivation. Il est possible que ces résultats soient dus au fait que les conséquences de la motivation ont été mesurées au même moment. Ainsi, des études futures devraient vérifier si les conséquences sont indépendantes les unes des autres ou si elles s'influencent dans un ordre précis.

Deuxièmement, au niveau collectif, nos hypothèses étaient présentées à la lumière des travaux de Miquelon & Perreault (2000) qui, à titre de rappel, tentaient d'extrapoler la théorie de l'autodétermination au niveau collectif. Ainsi, nous avons supposé que tout comme au niveau individuel, les prémisses de la théorie de l'évaluation cognitive s'avèreraient justes, dans le sens où le style de communication de l'entraîneur à l'égard de l'équipe influencerait la motivation collective. En réponse à ces postulats, il est possible de constater que plus le style de communication de l'entraîneur soutient

l'autonomie de l'équipe, plus la motivation de celle-ci est collectivement déterminée. À l'inverse, plus l'entraîneur utilise un style de communication contrôlant et/ou suscitant l'incompétence, plus le groupe est motivé d'une façon non collectivement déterminée. Tout comme présenté dans le modèle de la communication au niveau collectif, il a été très intéressant de constater que plus l'équipe est collectivement déterminée, plus son niveau de performance est élevé. À l'inverse, plus la motivation du groupe est non collectivement déterminée, plus son niveau de performance est faible. La théorie de l'évaluation cognitive s'applique donc très bien à l'étude de l'impact de la communication sur la performance et ce, autant au niveau individuel que collectif. Bien que les deux types de feedback soient corrélés d'une manière importante, il reste, qu'à notre connaissance, les liens établis au niveau collectif n'avaient jamais été démontrés auparavant. Ces résultats sont encourageants, mais nous pouvons nous questionner à savoir s'ils reflètent réellement le niveau collectif. Comme nous l'avons mentionné auparavant, le niveau collectif provient en fait de l'évaluation individuelle des athlètes. Compte tenu la complexité de l'étude et l'échantillonnage requis pour sa réalisation, nous avons opté pour cette stratégie, puisqu'elle était simple et pratique. Cependant, des travaux futurs devraient s'attarder au codage du niveau collectif de façon à utiliser une technique différente et peut-être plus précise que celle de la présente étude (voir à cet effet George & Bettenhausen, 1990).

En troisième lieu, certaines hypothèses avaient également été émises pour ce qui est de la motivation au niveau contextuel. En effet, en se référant au *MHMIE* de

Vallerand (1997), nous présumons que plus les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale de l'athlète sont comblés, plus sa motivation est autodéterminée. Dans le sens inverse, si un de ces besoins n'est pas respecté, l'athlète est davantage motivé d'une façon non autodéterminée. Ces affirmations ont été confirmées dans le sens où plus les besoins d'autonomie, de compétence et d'appartenance sociale du joueur sont comblés, plus son niveau de motivation intrinsèque est élevé. D'autres liens intéressants ont également été trouvés en ce qui concerne les besoins de l'athlète et le feedback de l'entraîneur. À cet effet, plus le joueur estime que ses besoins d'appartenance sociale, de compétence et d'autonomie sont comblés, plus il perçoit recevoir de feedback soutenant l'autonomie de la part de l'entraîneur. De plus, pour ce qui est de son besoin d'appartenance sociale, plus il est comblé et moins le joueur sent que l'entraîneur s'adresse à lui en étant contrôlant. Bien que nous n'ayons pas postulé de relations précises avec les besoins, ces résultats corroborent néanmoins l'idée qui suggèrent que le feedback peut avoir un impact sur ceux-ci (Perreault & Vallerand, 1998).

Quatrièmement, plusieurs auteurs (Horn, 1984; Horn, Lox & Labrador, 2001; Rejeski et al. 1979; Solomon et al., 1996; Trouilloud, 2002) semblaient expliquer les problèmes de communication dans les relations entraîneurs-athlètes par le fait que les entraîneurs entretiennent des perceptions préétablies à l'égard de leurs athlètes. À cet effet, une variable supplémentaire a été ajoutée au modèle individuel reliant la communication à la performance, soit les a priori de l'entraîneur face au talent et à

l'effort déployé par ses athlètes. Nous avons donc postulé que plus l'entraîneur perçoit que l'athlète a des niveaux de talent et d'effort élevés, plus son style de communication est positif (soutenant l'autonomie et la compétence du joueur). Par contre, plus l'entraîneur perçoit que l'athlète a des niveaux de talent et d'effort faibles, plus son style de communication est négatif (contrôlant et/ou suscitant l'incompétence). Ces hypothèses se sont avérées véridiques particulièrement en ce qui a trait au talent. En effet, plus l'entraîneur perçoit l'athlète comme étant talentueux, plus il s'adresse à ce dernier en soutenant son autonomie et moins en étant contrôlant. Cet effet est d'autant plus prononcé lorsque le joueur, en plus d'avoir du talent, déploie également un niveau d'effort élevé. Les a priori de l'entraîneur semblent donc être une variable clé dans l'étude de la communication entre l'entraîneur et l'athlète. Des études futures pourront explorer d'autres perceptions, comme les concepts intégrés dans le CNAAQ (Sarrazin & al., 1996), soit les habiletés du joueur, le temps consacré à son sport, sa technique ou les stratégies qu'il utilise par exemple. Aussi, ces études devront tenter d'éclaircir si les a priori de l'entraîneur sont stables ou malléables (Bandura & Dweck, 1985; Dweck, 2002; Sarrazin & al., 1996). Dans le cadre de cette étude, nous avons suggéré que le talent peut être vu comme étant fixe et l'effort comme étant malléable. Pourtant, il serait possible de critiquer ces affirmations en précisant que ces deux a priori sont plutôt fixes. Plus précisément, il est possible que l'entraîneur ait vu l'effort comme étant fixe compte tenu du moment où l'expérimentation s'est réalisée (mi-saison). Ayant côtoyé ces athlètes depuis un certain temps, il est possible que l'entraîneur ait développé une perception rigide (donc fixe) de l'effort de ses athlètes. Bien que cette étude est la

première, à notre connaissance, a avoir tenté d'explorer les a priori des entraîneurs de cette manière, des études futures pourraient explorer l'effet Pygmalion en considérant la nature malléable ou fixe des a priori des entraîneurs.

En cinquième lieu, à titre exploratoire, nous trouvions intéressant de vérifier quelle variable entre la fréquence et l'intensité, prédit le mieux l'intensité perçue des types de motivation. Cette avenue, qui a été explorée dans les travaux de Lacroix & Perreault (soumis pour publication), nous a permis de conclure que l'intensité prédit le mieux l'intensité perçue des types de motivation. De plus, les résultats ont également permis de constater qu'avec son échelle de 1 à 7, 1 étant «correspond» et 7 «ne correspond pas du tout», l'EMS (Brière et al., 1995) ne semble pas distinguer la fréquence de l'intensité. Ces résultats confirment ceux de Lacroix et Perreault (soumis pour publication) et permettent de se questionner sur la place de la fréquence et de l'intensité dans le modèle hiérarchique de la motivation intrinsèque et extrinsèque de Vallerand (1997). Il serait intéressant de tenter d'élucider le rôle de la fréquence dans le modèle de Vallerand (1997) dans des futures études. En somme, la question à se poser est la suivante : « Est-ce que le concept de la fréquence de la motivation joue un rôle dans le cadre du modèle ou est-ce seulement un artefact de la méthode de Schimmack et Diener (1997) ?

Enfin, une dernière hypothèse avait été émise en ce qui a trait à l'interaction entre les niveaux de motivation. En effet, en s'appuyant sur l'étude réalisée par Blanchard,

Provencher & Vallerand (1995) auprès de joueurs de basket-ball, nous avons présumé qu'en additionnant le niveau de motivation pour chaque pratique ou match, nous pourrions prédire la motivation générale de l'athlète dans son sport, soit la motivation au niveau contextuel (à titre de rappel, cette étude soutenait la relation bidirectionnelle entre la motivation au niveau situationnel et contextuel comme illustrée dans le modèle hiérarchique de Vallerand). À part la motivation extrinsèque par régulation identifiée, tous les liens entre les types de motivation (soit l'addition des niveaux de motivation de chaque pratique corrélée aux types de motivation de l'EMS) appuie l'idée selon laquelle une relation bidirectionnelle coexiste entre la motivation situationnelle et contextuelle. Ces résultats semblent donc suggérer que les différents niveaux de motivation du modèle hiérarchique de Vallerand interagissent en terme d'intensité et pas nécessairement en terme de fréquence.

Bien sûr, cette étude comporte certaines limites conceptuelles, statistiques et méthodologiques. En ce qui concerne la phase conceptuelle, nous n'avons pas tenu compte des composantes non verbales de la communication. Seule la communication verbale a été considérée et il aurait été intéressant d'observer les messages faciaux des entraîneurs et des athlètes, ou encore leur gestuelle. Statistiquement, en corrélant plusieurs pratiques, les chances que l'intensité (I) corrèle parfaitement avec l'intensité perçue (P) augmentaient. De plus, même si nous n'avons pas fait d'analyse de régression, il est possible de constater que les besoins de l'athlète et les niveaux de talent et d'effort évalués par l'entraîneur semblent être des antécédents du feedback de l'entraîneur, de la

motivation des athlètes et des conséquences de la motivation, puisqu'ils ont été mesurés initialement soit, avant le début de l'étude. Ce sont donc des corrélations prospectives qui suggèrent l'existence de relations causales entre ces variables. Cette étude a aussi été réalisée auprès d'équipes sportives, l'approfondissement du modèle auprès d'athlètes pratiquant des sports individuels permettrait de vérifier si la relation entre l'entraîneur et l'athlète est différente. Outre les travaux en contexte sportif, en demeurant dans l'étude des groupes, ces travaux pourraient être vérifiables auprès de groupes de travail ou de groupes scolaires.

5. CONCLUSION

Cette étude sur la communication a été effectuée dans le domaine du sport. Cependant, plusieurs études de référence exploraient un tout autre contexte, comme les organisations de travail ou l'éducation. Ainsi, il reste à vérifier si les résultats de la présente étude peuvent tout de même être applicables à d'autres types de relation leader/individu ou leader/groupe. Par contre, d'un point de vue appliqué, certaines conclusions principales demeurent importantes à retenir pour tout leader. Premièrement, les perceptions préétablies d'un leader à l'égard des individus à sa charge semblent avoir un impact important sur le traitement administré à chacun. Deuxièmement, le style de communication du leader, qui résulte des interactions du leader lorsqu'il s'adresse au groupe et/ou à ses membres, risque d'influencer la motivation collective et individuel. Cette motivation a par la suite des

conséquences sur le rendement du groupe et sur celui de ses adhérents. Plus le leader utilise un style de communication soutenant l'autonomie du groupe et/ou de l'individu, plus la motivation autodéterminée du groupe et de ses membres sera élevée. À l'inverse, plus un leader s'adresse à son équipe et à ses adhérents en étant contrôlant ou en suscitant l'incompétence, moins le niveau de motivation autodéterminée de ces derniers sera élevé. Finalement, en adoptant régulièrement un comportement à l'égard d'un membre, le leader influence à chaque fois la motivation de l'individu et après un certain, cela risque d'avoir des répercussions sur la motivation générale de l'adhérent dans le contexte.

Note de l'auteur

- 1- Malgré le fait l'intensité prédisait le mieux l'intensité perçue des types de motivation dans cette étude, nous avons tout de même effectué des corrélations entre les fréquences des types de motivation et les différentes variables associées à l'effet Pygmalion. Les résultats indiquent que plus un athlète reçoit du feedback suscitant l'incompétence (d'un point de vue absolu et en proportion), plus celui-ci est motivé par régulation externe (social et temps de jeu) et est amotivé. De plus, moins il reçoit une grande proportion de feedback suscitant l'autonomie, plus il est motivé par régulation externe (pour obtenir du temps de jeu). Aussi, le besoin d'appartenance sociale corrèle positivement avec les fréquences des types de motivation suivants (stimulation, accomplissement, intrinsèque et identifiée) tandis que le besoin de compétence corrèle positivement avec les fréquences des types de motivation suivants (stimulation, accomplissement, intrinsèque). Finalement au niveau des conséquences, la fréquence de l'amotivation corrélait positivement avec la mauvaise humeur.

Références

- Amorose, A.J. & Horn, T.S. (2000). Intrinsic Motivation : Relationships With Collegiate Athletes' Gender, Scholarship Status, and Perceptions of Their Coaches' Behavior. *Journal of Sport & Exercise Psychology*, 22, 63-84.
- Aristote. (1967). *Rhétorique*, tomes I, II et III, texte établi et traduit par Médéric Dufour. Paris : Les Belles Lettres.
- Blais, M.R. et Vallerand, R.J. (1992). Construction et validation de l'échelle des perceptions d'autonomie dans les domaines de vie (EPADV). Manuscrit inédit. Université du Québec à Montréal.
- Blanchard, C.M., Provencher, P., & Vallerand, R.J. (1995). Predicting changes in motivation: On the bi-directional relations between contextual motivation and situational motivation. Paper presented at the Canadian Psychological Association Conference, Charlottetown, Prince Edward Island.
- Brawley, L.R. (1989). Theoretical background and intent. In L. Brawley (Chair), *Group size in physical activity: Psychological and behavioural impacts*. Symposium conducted at the meeting of the North American Society of the Psychology of Sport and Physical Activity, Kent., OH.
- Brawley, L. R., Martin, K.A. (1995). The interface between social and sport psychology. *The SportPsychologist*. 9, 469-497.
- Breton, P. (2002). *L'Explosion de la communication à l'aube du XXI^e siècle*. Paris : La Découverte.
- Brière, N. M., Vallerand, R. J., Blais, M. R., & Pelletier, L. G. (1995). Développement et validation d'une mesure de motivation intrinsèque, extrinsèque et d'amotivation en contexte sportif: L'Échelle de Motivation dans les Sports (ÉMS). *International Journal of Sport Psychology*, 26, 465-489.

- Brophy, J. (1983). Research on the self-fulfilling prophecy and teacher expectations. *Journal of Educational Psychology*, 75 (5), 631-661.
- Brophy, J. (1985). Teacher-student interaction. In Dusek, J. (Ed.), *Teacher expectancies* (pp. 303-328). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Brunelle J., de Carufel Fr.(1982). Analyse des feedback émis par des maîtres de l'enseignement de la danse moderne, *La Revue québécoise de l'activité physique*, 2, 3-8.
- Carlier, G., Renard, J.P., & Swalus, P. (1991). Feedback en cours d'apprentissage de tâches motrices et leur perception par les élèves. *STAPS*, 24, 23-25.
- Carron, A.V. & Dennis, P. (2001). The sport team as an effective group. *Applied Sport Psychology : Personal growth to peak performance*. (pp. 120-134). 4ème édition, Mountain View, California : Meyfield publishing company.
- Carron, A.V. & Hausenblas, H.A. (1998). *Group Dynamics in Sport*, 2ème édition Morgantown, WV: Fitness Information Technology.
- Cooper, H.M. (1979). Pygmalion grows up: A model of teacher expectation communication and performance influence. *Review of Educational Research*, 49, 389-410.
- Cusella, L. P. (1987). Feedback, motivation, and performance. In F. M. Jablin, L. L. Putnam, K. H. Roberts, & L. W. Porter (Eds.), *Handbook of organizational communication. An interdisciplinary perspective*. (pp. 624-678). Newbury Park, CA: Sage.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York : Plenum Press.

- Dweck, C.S. (2002). Messages that motivate: How praise molds students' beliefs, motivation, and performance (in surprising ways). In Aronson, Joshua (Ed), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. (pp.37-60). San Diego, CA, US: Academic Press.
- Dweck, D.S., & Leggett, E.L. (1988). A social-cognitive approach to motivation and personality, *Psychological Review*, 95, 256-273.
- Eden, D. (1992). Leadership and expectations: Pygmalion effects and other self-fulfilling prophecies in organizations. *Leadership-Quarterly*, 3, 271-305.
- Feinberg, J.M. (2003). The Achievement Goal Model of social facilitation. Dissertation-Abstracts-International:-Section-B:-The-Sciences-and-Engineering. Vol. 64.
- George, J.M., & Bettenhausen, K. (1990). Understanding prosocial behavior, sales performance, and turnover: A group level analysis in a service context. *Journal of Applied Psychology*, 75, 698-709.
- Hanin, Y.L. (1992). Social Psychology and sport: Communication processes in top performance teams. *Sport Science Review*, 1, 13-28.
- Horn, T.S. (1984). Expectancy effects in the interscholastic athletic setting: Methodological considerations. *Journal of Sport Psychology*, 6, 60-76.
- Horn, T.S. (1987). The influence of teacher-coach behavior on the psychological development of children. In D. Gould & M. weiss (Eds.), *Advances in pediatric sport sciences* (pp. 121-142). Champaign, IL: Human Kinetics.
- Horn, T.S. (2002). Coaching effectiveness in the sport domain. In Horn, T.S. (Ed), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp.309-354). Champaign, IL, US: Human Kinetics.
- Horn, T.S., Lox, C.L. & Labrador, F. (2001). The Self-Fulfilling Prophecy theory : When Coaches' Expectations Become Reality. Dans William, J.M. *Applied Sport Psychology* :

Personal growth to peak performance. (pp. 74-91). 4ème édition, Mountain View, California : Mayfield publishing company.

Katz, D. & R.L. Kahn (1978). *The Social Psychology of Organizations*, 2e éd., New Yoork, Wiley.

Kierein, N.M., Gold, M.A. (2000). Pygmalion in work organizations: A meta-analysis. *Journal-of-Organizational-Behavior*, 21, 913-928.

Lacroix, C. & Perreault, S. (soumis pour publication). Dissocier la Fréquence de l'Intensité des Types de Motivation en Sport. *Revue Canadienne des Sciences du Comportement*.

Landers, D.M., Boutcher, S.H., & Wang, M.Q. (1986). The history and status of sport psychology: 1979-1985. *Journal of Sport Psychology*, 8, 149-163.

Lévy, P. (1994). *L'intelligence collective*. Paris : La Découverte.

Losier, G. F., Vallerand, R. J. & Blais, M. R. (1993). Construction et validation de l'échelle des perceptions de compétence dans les domaines de vie (EPCDV). *Science et comportement*, 23, 1-16.

MacCracken, M.J., Stadulis, R.E. (1985). Social facilitation of young children's dynamic balance performance. *Journal-of-Sport-Psychology*. 7, 150-165

Merton, R. (1948). The self-fulfilling prophecy. *Antioch Review*, 8, 193-210.

Miquelon, P. & Perreault, S. (2000). La motivation dans les équipes de travail semi-autonomes : implications pour le leader. Dans Boisvert, D. *L'autonomie des équipes d'intervention communautaire*, Québec, Presses de l'Université du Québec.

- Noels, K.A., Pelletier, L.G., Clément, R., & Vallerand, R.J. (2000). Why are you learning a second language? Motivational orientations and self-determination theory. *Language Learning*, 50, 57-85.
- Ommundsen, Y. (2003). Implicit theories of ability and self-regulation strategies in physical education classes. *Educational-Psychology*, 23, 141-157.
- Orlick, T. (1990) *In pursuit of excellence: How to win in sport and life through mental training*. 2ème. édition. Champaign, IL: Leisure Press.
- Pelletier, L.G., Blais, M.R. & Vallerand, R.J. (1986). The integration and maintenance of change with an elite swimming team : An application of a model for sport psychology. *Canadian Psychology*, 27, 459.
- Pelletier, L.G., & Vallerand, R.J. (1996). Supervisors' beliefs and subordinates' intrinsic motivation : A behavioral confirmation analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, 331-340.
- Perreault, S., & Vallerand, R.J. (1998). Créer un climat motivationnel : la motivation intrinsèque et extrinsèque dans le sport. In E. Thill & Philippe Fleurance (Eds.), *Guide pratique de la préparation psychologique du sportif* (pp. 93-108). Paris : Vigot
- Piéron, M. & Delmelle, V. (1983). Les réactions à la prestation de l'élève. Étude dans l'enseignement de la danse moderne, *STAPS*, 23, 35-41.
- Rejeski, W., Daracott, C. & Hutslar, S. (1979). Pygmalion in youth sport: a field study. *Journal of Sport Psychologist*, 1, 311-319.
- Richer, S., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale. *Revue européenne de psychologie appliquée*, 48, 129-137.
- Rosenthal, R. (2002). The Pygmalion effect and its mediating mechanisms. In Aronson, Joshua (Ed), *Improving academic achievement: Impact of psychological factors on education*. (pp.25-36). San Diego, CA, US: Academic Press.

- Rosenthal, R. & Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom: Teacher expectations and pupils' intellectual development*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Sarrazin, P., Biddle, S., Famose, J. P., Cury, F., Fox, K., & Durand, M. (1996). Goal orientations and conceptions of the nature of sport ability in children: A social cognitive approach. *British Journal of Social Psychology*, 35, 399-414.
- Schimmack, U., & Diener, E. (1997). Affect intensity: separating intensity and frequency in repeatedly measured affect. *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, 1313-1329.
- Smith, R.E. (2001). Positive Reinforcement, Performance Feedback, and Performance Enhancement. In William, J.M. *Applied Sport Psychology : Personal growth to peak performance*. (pp. 29-38). 4ème édition, Mountain View, California : Mayfield publishing company.
- Solomon, G.B., Strigel, D.A., Elliot, J.F., Heon, S.N, Maas, J.L. & Wayada, V.K. (1996). The self-fulfilling prophecy in College Basketball: Implications for Effective coaching, *Journal of Applied Sport Psychology*, 8, 44-89.
- Triplet, N. (1897/ 1898). The dynamogenic factor in pacemaking and competition. *American Journal of Psychology*, 9, 507-533.
- Trouilloud, D.O. (2002). L'effet Pygmalion en EPS. Réalité, processus médiateurs et variables modératrices de l'influence des attentes de l'enseignant sur la motivation et la performance des élèves (dir. P. Sarrazin). Thèse de doctorat STAPS. Grenoble : Université Joseph Fourier.
- Trouilloud, D.O., Sarrazin, P.G., Martinek, T.J. & Guillet, E. (2002). The influence of teacher expectations on student achievement in physical education classes : Pygmalion revisited. *European Journal of Social Psychology*, 32, 591-607.
- Vallerand, R.J. (Éd.), (1994). *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin.

- Vallerand, R.J. (1997). Toward a hierarchical model of intrinsic and extrinsic motivation. Dans M.P. Zanna (Éd), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 271-360). New York : Academic Press.
- Vallerand, R J. & Losier, G.F. (1994). Le soi en psychologie sociale: perspectives classiques et contemporaines. In *Les fondements de la psychologie sociale*. Boucherville, QC : Gaëtan Morin
- Vallerand, R.J., & Reid, G. (1984). On the causal effects of perceived competence on intrinsic motivation : A test of cognitive evaluation theory. *Journal of Sport Psychology*, 6, 94-102.
- Vallerand, R.J., & Reid, G. (1988). On the relative effects of positive and negative verbal feedback on males' and females' intrinsic motivation. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 20, 239-250.
- Yukelson, D. (2001). Communicating Effectively. In William, J.M. *Applied Sport Psychology : Personal growth to peak performance*. (pp. 135-144). 4ème édition, Mountain View, California : Mayfield publishing company.
- Watzlawick, P. (1978). A conversation with Paul Watzlawick. *Journal of Communication..* 28, 35-46.
- Weiner, B. (1980a). A cognitive (attribution)-emotion-action model of motivated behavior : An analysis of judgements of help-giving. *Journal pf Personality and Social Psychology*, 39, 186-200.
- Weiner, B. (1985b). An attributional theory of achievement motivation and emotion. *Psychological Review*, 92, 548-573.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of motivation and emotion*. New York : Sringer-Verlag.

Widmeyer, W., Brawley, L., Carron, A.V. (2002). Group dynamics in sport. In Horn, Thelma S (Ed), *Advances in sport psychology* (2nd ed., pp.285-308). Champaign, IL, US: Human Kinetics.

Zander, A. (1968). « Group aspirations » dans D. Cartwright et A. Zander (dir.), *Group Dynamics : Research and theory*, New York, Harper and Row.

Zander, A. (1982). *Making groups effective*. San Francisco : Jossey-Bass.

Appendice A



CONSENTEMENT DE L'ATHLÈTE

Suite aux informations décrites dans cette lettre, j'accepte librement de participer à cette enquête, tout en sachant que j'ai le droit de me retirer de la recherche en tout temps, sans préjudice. Il est entendu que ses réponses resteront confidentielles.

Signature : _____

Date : _____

ÉTAPE 1 : *Le basket-ball et moi*

Lis attentivement chacune des questions et donne ton opinion.



LE BASKET-BALL ET MOI

Pas du tout en accord	Très peu en accord	Un peu en accord	Moyennement en accord	Assez en accord	Fortement en accord	Très fortement en accord
1	2	3	4	5	6	7

À L'AIDE DE L'ÉCHELLE CI-DESSUS, INDIQUE TON DEGRÉ D'ACCORD POUR CHACUN DES ÉNONCÉS SUIVANTS :

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Je sens que je joue parce que je le veux. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Lors des pratiques, les membres de mon équipe unissent leurs efforts pour atteindre les objectifs de performance. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Il faut que je me pousse dans le dos pour jouer. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Je me sens compétent-e au basket-ball. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Lors des pratiques, les membres de mon équipe se sentent tous responsables des mauvaises performances de l'équipe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Dans l'ensemble, je crois être bon-ne au basket-ball. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Le basket-ball correspond réellement à mes choix et mes goûts. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Les membres de mon équipe ne s'expriment pas librement sur les rôles et les responsabilités de chaque athlète lors des pratiques. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Je me sens efficace dans les différents aspects du basket-ball. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Je sens une liberté d'action au basket-ball. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Lors des pratiques, les membres de mon équipe se donnent à fond pour l'équipe. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Au basket-ball, je sens que je possède plusieurs habiletés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Si des membres de mon équipe sont en difficulté à l'entraînement, chacun veut les aider pour que l'équipe soit performante. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

EN GÉNÉRAL, AVEC MON ENTRAÎNEUR(E) EN CHEF, JE ME SENS...

- | | | | | | | | |
|---------------------|---|---|---|---|---|---|---|
| 14. ...appuyé-e | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. ...en confiance | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. ...compris-e | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. ...écouté-e | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 18. ...estimé-e | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Sexe : F M

Âge : _____

Nombre d'heures de pratique par semaine : _____

Nombres d'années de pratique du basket-ball : _____

Je suis partant (sur le « five ») : oui ☐ non ☐

ÉTAPE 2 : *Mon profil de motivation*

Complète un seul questionnaire à la fin d'une pratique régulière et ce pour 10 pratiques consécutives.

Évalue franchement ta pratique d'aujourd'hui...



PROFIL DE MOTIVATION

AUJOURD'HUI, À QUELLE FRÉQUENCE L'ENTRAÎNEUR-CHEF A-T-IL COMMUNIQUÉ AVEC TOI ET L'ÉQUIPE DE LA FAÇON SUIVANTE ?

Presque jamais	Rarement	Quelquefois	Souvent	Presque toujours
1	2	3	4	5

1. L'entraîneur m'a encouragé à faire mes propres choix.	1	2	3	4	5
2. L'entraîneur a insisté pour que je fasse les choses à sa façon.	1	2	3	4	5
3. L'entraîneur m'a parlé uniquement de mes erreurs.	1	2	3	4	5
4. L'entraîneur a encouragé l'équipe à faire ses propres choix.	1	2	3	4	5
5. L'entraîneur a insisté pour que l'équipe fasse les choses à sa façon.	1	2	3	4	5
6. L'entraîneur a parlé à l'équipe uniquement de ses erreurs.	1	2	3	4	5

À L'AIDE DE L'ÉCHELLE SUIVANTE, ÉVALUE À QUEL POINT LES RAISONS SUIVANTES VOUS ONT POUSSÉ, L'ÉQUIPE ET TOI, À EFFECTUER LA PRATIQUE D'AUJOURD'HUI. SI UNE RAISON NE S'APPLIQUE PAS, ENERCLE LE ZÉRO (0).

Ne s'applique pas	Très faiblement	Faiblement	Moyennement	Fortement	Très fortement	Extrêmement
0	1	2	3	4	5	6

POURQUOI AS-TU PRATiqué AUJOURD'HUI ?

7. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement.	0	1	2	3	4	5	6
8. Parce que ça me permet d'être bien vu-e par les joueurs de mon équipe.	0	1	2	3	4	5	6
9. Je ne le sais pas; j'ai l'impression d'avoir perdu mon temps.	0	1	2	3	4	5	6
10. Parce que je me suis fixé-e un but qui est important pour moi.	0	1	2	3	4	5	6
11. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment "embarqué-e" dans la pratique.	0	1	2	3	4	5	6
12. Parce qu'il faut absolument que je pratique ce sport pour me sentir bien dans ma peau.	0	1	2	3	4	5	6
13. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionne mes habiletés.	0	1	2	3	4	5	6
14. Pour obtenir du temps de jeu dans la prochaine partie.	0	1	2	3	4	5	6
15. Pour le plaisir de jouer au basket-ball.	0	1	2	3	4	5	6

POURQUOI L'ÉQUIPE A-T-ELLE PRATiqué AUJOURD'HUI ?

16. Pour le plaisir de jouer au basket-ball.	0	1	2	3	4	5	6
17. Pour atteindre les objectifs qu'elle s'est fixés.	0	1	2	3	4	5	6
18. Pour éviter de se faire battre par les autres équipes.	0	1	2	3	4	5	6
19. Cette équipe ne sait pas pourquoi elle pratique, elle a vraiment l'impression de perdre de son temps.	0	1	2	3	4	5	6

LORS DE LA PRATIQUE D'AUJOURD'HUI, ÉVALUE À L'AIDE DE L'ÉCHELLE SUIVANTE À QUEL POINT ÉTAIS-TU...

Pas du tout	Très peu	Un peu	Moyennement	Assez	Beaucoup	Énormément
1	2	3	4	5	6	7

20. ... concentré-e	1	2	3	4	5	6	7
21. ... de mauvaise humeur	1	2	3	4	5	6	7
22. ... joyeux-se	1	2	3	4	5	6	7

ÉVALUE TA PERFORMANCE PERSONNELLE ET CELLE DE L'ÉQUIPE, POUR LA PRATIQUE D'AUJOURD'HUI :

Performance personnelle	Mauvaise							Excellente		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Performance de l'équipe	Mauvaise							Excellente		
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

ÉTAPE 3 : *En général, pourquoi joues-tu au basket-ball ?*

Il est important de ne compléter cette section qu'après avoir terminé l'étape 2.

Pense ici à l'ensemble de ta pratique du basket-ball...



RAISONS POUR JOUER AU BASKET-BALL

INDIQUE DANS QUELLE MESURE CHACUN DES ÉNONCÉS SUIVANTS CORRESPOND ACTUELLEMENT À L'UNE DES RAISONS POUR LESQUELLES TU PRATIQUES LE BASKET-BALL.

Ne correspond pas du tout	Correspond très peu	Correspond un peu	Correspond moyennement	Correspond assez	Correspond fortement	Correspond très fortement
1	2	3	4	5	6	7

EN GÉNÉRAL, POURQUOI JOUES-TU AU BASKET-BALL?

- | | | | | | | | |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1. Pour le plaisir de découvrir de nouvelles techniques d'entraînement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2. Parce que ça me permet d'être bien vu-e par les gens que je connais. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3. Parce que selon moi, c'est une des meilleures façons de rencontrer du monde. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4. Je ne le sais pas; j'ai l'impression que c'est inutile de continuer à faire du sport. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5. Parce que je ressens beaucoup de satisfaction personnelle pendant que je maîtrise certaines techniques d'entraînement difficiles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6. Parce qu'il faut absolument faire du sport si l'on veut être en forme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7. Parce que j'adore les moments amusants que je vis lorsque je fais du sport. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8. Pour le prestige d'être un-e athlète. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9. Parce que c'est un des bons moyens que j'ai choisi afin de développer d'autres aspects de ma personne. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'améliore certains de mes points faibles. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. Pour le plaisir d'approfondir mes connaissances sur différentes méthodes d'entraînement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. Pour l'excitation que je ressens lorsque je suis vraiment "embarqué-e" dans l'activité. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. Il faut absolument que je fasse du sport pour me sentir bien dans ma peau. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. Je n'arrive pas à voir pourquoi je fais du sport; plus j'y pense, plus j'ai le goût de lâcher le milieu sportif. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. Pour la satisfaction que j'éprouve lorsque je perfectionne mes habiletés. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. Parce que c'est bien vu des gens autour de moi d'être en forme. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. Parce que pour moi, c'est très plaisant de découvrir de nouvelles méthodes d'entraînement. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |



Ne correspond pas du tout 1	Correspond très peu 2	Correspond un peu 3	Correspond moyennement 4	Correspond assez 5	Correspond fortement 6	Correspond très fortement 7
-----------------------------------	-----------------------------	---------------------------	--------------------------------	--------------------------	------------------------------	-----------------------------------

18. Parce que c'est un bon moyen pour apprendre beaucoup de choses qui peuvent m'être utiles dans d'autres domaines de ma vie. 1 2 3 4 5 6 7
19. Pour les émotions intenses que je ressens à faire un sport que j'aime. 1 2 3 4 5 6 7
20. Je ne le sais pas clairement; de plus, je ne crois pas être vraiment à ma place dans le sport. 1 2 3 4 5 6 7
21. Parce que je me sentirais mal si je ne prenais pas le temps d'en faire. 1 2 3 4 5 6 7
22. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'exécute certains mouvements difficiles. 1 2 3 4 5 6 7
23. Pour montrer aux autres à quel point je suis bon-ne dans mon sport. 1 2 3 4 5 6 7
24. Pour le plaisir que je ressens lorsque j'apprends des techniques d'entraînement que je n'avais jamais essayées. 1 2 3 4 5 6 7
25. Parce que c'est une des meilleures façons d'entretenir de bonnes relations avec mes amis-es. 1 2 3 4 5 6 7
26. Parce que j'aime le "feeling" de me sentir "plongé-e" dans l'activité. 1 2 3 4 5 6 7
27. Parce qu'il faut que je fasse du sport régulièrement. 1 2 3 4 5 6 7
28. Je me le demande bien; je n'arrive pas à atteindre les objectifs que je me fixe. 1 2 3 4 5 6 7

Merci de ta précieuse participation !

Appendice B

ÉTAPE 1 : *Talent et effort*

Pense à chacun de tes athlètes et complète la section suivante.

ÉTAPE 2 : *Performance*

**Complète cette fiche à la fin de chaque pratique
et ce pour 10 pratiques consécutives.**



DATE DE LA PRATIQUE : _____

À L'AIDE DE L'ÉCHELLE SUIVANTE, ÉVALUE LA PERFORMANCE DE CHAQUE ATHLÈTE POUR LA PRATIQUE D'AUJOURD'HUI :

Performance individuelle	Mauvaise										Excellente
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	

Nom de l'athlète	Cote

À L'AIDE DE L'ÉCHELLE SUIVANTE, ÉVALUE LA PERFORMANCE DE L'ÉQUIPE POUR LA PRATIQUE D'AUJOURD'HUI :

Performance de l'équipe	Mauvaise										Excellente
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	